

Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I

Interkantonale Dokumentenanalyse
am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Sabine Künzle

von Gossau / St. Gallen

Angenommen im Frühjahrssemester 2011 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Herrn Prof. Dr. Philipp Gonon

Bern, den 8. April 2011

Zusammenfassung: Die vorliegende Dissertation ist eine vergleichende Untersuchung über die kantonalen Schulsysteme in der Schweiz, wobei die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler während der Übergangsphase von der Primarschule in die Sekundarstufe I als zentrales Thema abgehandelt wird. Trotz der heutigen Tendenz der Kantone gemeinsame Regeln für ihre Schulsysteme auszuarbeiten und des auf eidgenössischer Ebene in Kraft gesetzten Bildungsrahmenartikels über die Harmonisierung, ist die Organisation des Übergangs von der Primarschule in die Sekundarschule nach wie vor verschiedenartig geregelt. Am Beispiel von sieben Kantonen der Deutschschweiz werden in der vorliegenden Analyse die rechtlichen Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I untersucht. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Fragen, wie die einzelnen Kantone ihre Übertrittsverfahren regeln und inwieweit diese einem inhaltlich qualitativen und damit leistungsgerechten sowie förderorientierten Übergang Rechnung tragen. In der Synthese werden die relevanten Rahmenbedingungen auf der Systemebene als auch die Anwendungsbedingungen auf Schul- und Unterrichtsebene diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden in Form von Stossrichtungen die als massgebend erachteten Entwicklungsperspektiven aufgezeigt, die zu einer Optimierung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I beitragen können. Die Untersuchung schliesst mit Überlegungen zur Anwendung rechtlicher Regelungen und Massnahmen, die im Hinblick auf die Koordination gemeinsamer Perspektiven auf interkantonaler Ebene notwendig sind, um geltende Verfahrensweisen neu zu überdenken und veränderte Rahmenbedingungen für innere Bedingungen des Unterrichts zu schaffen.

Abstract: The present thesis is a comparative research about the cantonal school systems in Switzerland with the qualification of the students during their transitional phase in the Primary School before their placement in an appropriate level of the Secondary School as the main topic. Despite the new tendency of the cantons to work out common regulations for their school systems and the existing Federal law of Harmonization, the organization of the transitional phase from the Primary School to the Secondary School is still different. The present analysis is about the regulations and measures applying to screening proceedings regarding the transition between the Primary School and the Secondary School Level I, considering the example of seven cantons in the German-speaking part of Switzerland. Fundamentally, the analysis is about the key questions how such proceedings are set out in selected cantons and to what extent they rely on the concept of a substantially qualitative and, consequently, performance based transition process. The synthesis comprises a discussion of the relevant frame conditions on the system level and of the implementation conditions on the school and teaching level. Against this background, critical developments are pointed out insofar as they may contribute to an improvement of the transition between the Primary School and the Secondary School Level I. The analysis is completed with some considerations on the implementation of regulations and measures which, in terms of coordination of developments on the intercantonal level, may be necessary to revisit existing and to create new frame conditions for teaching on the edge between the Primary School and the Secondary School Level I.

Vorwort

Im schweizerischen Bildungssystem ist der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I mit Selektionsprozessen verbunden, welche die Zuordnung zu den differenzierten Bildungsgängen regeln. Obwohl schulische Verteilungsprozesse auf der Sekundarstufe I und die damit im Zusammenhang stehenden Zugänge zu den beruflichen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II in einem demokratischen Rechtsstaat dem normativen Anspruch auf Leistungsgerechtigkeit verpflichtet sind, zeigt sich, dass Bildungsbenachteiligungen namentlich an den Schnittstellen der Stufenübergänge besonders deutlich hervortreten. Wenn erfolgreiche Schullaufbahnen nicht allein von Begabung, Anstrengung und Leistung abhängig sind, sondern von leistungsfremden Effekten mitbestimmt werden, stellt sich die Frage, wie schulische Übergänge zu organisieren sind, dass Bildungsbenachteiligungen durch institutionelle Bedingungen weitgehend reduziert werden.

Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist eine interkantonale Dokumentenanalyse zum Thema der Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, dargestellt am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau. Die Darstellung basiert auf den kantonalen gesetzlichen Grundlagen und anderen relevanten Dokumenten, wobei unter anderem auch auf die mit dem HarMoS-Konkordat im Zusammenhang stehenden Veränderungsprozesse eingegangen wird. Die Dokumentenanalyse beruht auf dem Schuljahr 2009/10, unter Berücksichtigung, dass einige Dokumente zu diesem Zeitpunkt noch unvollständig oder nur provisorisch aufgearbeitet sind. Aufgrund des im Veränderungsprozess stehenden Dokumentenmaterials ist es nicht möglich, eine lückenlose Beschreibung der aktuellen kantonalen Regelungen vorzulegen, weshalb die hier vorliegende Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann. Die Fragestellung bezieht sich nicht in erster Linie auf den Ist-Zustand – dieser ist nur Ausgangspunkt –, sondern auf die Entwicklungsperspektiven, die hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I von Bedeutung sind.

Da die Gestaltung der schulischen Selektionsprozesse ein aktuelles, viel diskutiertes bildungspolitisches Thema ist, richtet sich dieser Beitrag an die am Bildungsprozess verantwortlichen Personen aus der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik, an Personen der Lehreraus- und -weiterbildung sowie an interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die mit dem Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu tun haben.

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich beim Entstehen dieser Arbeit unterstützt haben. Ein besonderer Dank geht an Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers der Universität Zürich, der sich bereit erklärt hat, die Arbeit zu begleiten. Dank seiner unterstützenden und motivierenden Begleitung, aber auch dank seiner wertvollen Hinweise anlässlich unserer Besprechungen habe ich die Problematik des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I aus einer umfassenden Perspektive zu betrachten gelernt.

Mein Dank geht auch an jene Lehrpersonen, die sich für das Interview zur Verfügung gestellt haben: Theres Keller, Luzia Hedinger, Christina Berger-Kauz, Shirin Mahler, Elisabeth Döbelin, Elisabeth Ghilardi, René Spicher, Primo Gamma, Michel Stelz und Tobias Knöpfli.

Zu danken ist auch den Kontaktpersonen der kantonalen Behörden für ihre konstruktive Mitarbeit.

Für den wertvollen Einsatz beim Lektorat der ganzen Arbeit danke ich meinem Bruder Urs Künzle, der den Text akribisch auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit hin überprüft und korrigiert hat.

Bern, im Dezember 2010
Sabine Künzle

Anmerkung zur gender-neutralen Schreibweise:

Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich sämtliche in dieser Arbeit verwendeten Formulierungen wie „Autoren“, „Lehrerurteil“, „Schülerleistungen“ etc. auf Personen beiderlei Geschlechts. Auf eine gender-spezifische Schreibweise wurde zugunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet.

Inhaltsverzeichnis

Teil I	Einführung	15
1.	Kapitelübersicht	16
2.	Äussere Differenzierung der Schule	17
2.1	Allokations- und Selektionsfunktion der Schule.....	17
2.2	Bedeutung der schulischen Selektion in individualbiografischer und gesellschaftlicher Hinsicht.....	18
2.3	Zum Aufbau des gegliederten Schulsystems und der Übertrittsverfahren.....	19
2.4	Überlegungen zur schulischen Selektion.....	21
3.	Problemsituation	25
3.1	Regionale Disparitäten	25
3.2	Geschlechtsspezifische Disparitäten.....	28
3.3	Soziale Disparitäten.....	31
4.	Aktueller Forschungsstand zum Thema der rechtlichen Regelungen und Massnahmen bei Übertrittsverfahren	34
Teil II	Theoretische Grundlage	39
5.	Theoretische Annäherung an den Begriff der Chancengleichheit in der Bildung	39
5.1	Begriffsbestimmung und -kategorisierung	40
5.1.1	Chancengleichheit und Gleichheitsprinzip	41
5.1.2	Chancengleichheit und Leistungsprinzip.....	44
5.1.3	Chancengleichheit und Bedürfnisprinzip	48
5.2	Educational Equity	51
5.3	Zusammenfassung	53
6.	Schulische Übergänge und Bildungsungleichheiten aus der Sicht der empirischen Forschung	55
6.1	Verschiedene Ansätze – verschiedene Erklärungen.....	55
6.1.1	Ebene des Bildungszugangs	56
6.1.2	Ebene der Interaktion zwischen dem Bildungssystem und den Nutzern.....	58
6.1.3	Ebene des Nutzers.....	61
6.2	Zusammenfassung	65

7.	Rahmenbedingungen des schweizerischen Bildungssystems	67
7.1	Bildungsföderalismus und Koordination	67
7.1.1	Massnahmen auf Ebene der Schulstrukturen.....	68
7.1.2	Massnahmen im Bereich der Leistungsbeurteilung	69
7.1.3	Massnahmen im Bereich der Förderung	71
7.2	Systemsteuerung.....	72
7.2.1	Schulaufsicht zwischen Schulentwicklung und Kontrolle.....	73
7.2.2	Autonomie und Qualitätsentwicklung auf lokaler Ebene	76
7.2.3	Autonomie und die Forderung nach Professionalität	77
7.3	Zusammenfassung	79
8.	Leistungsbeurteilung	80
8.1	Quantitatives versus qualitatives Beurteilungsparadigma	80
8.2	Zur Definitionen von Leistung und Leistungsbeurteilung.....	81
8.3	Normorientierung	84
8.4	Das Problem der Leistungsverzerrung.....	87
8.5	Gütekriterien der Leistungsmessung	89
8.5.1	Gütekriterien nach quantitativem Beurteilungsparadigma	89
8.5.1.1	Objektivität	89
8.5.1.2	Reliabilität	90
8.5.1.3	Validität	91
8.5.1.4	Nebengütekriterien	92
8.5.2	Gütekriterien nach qualitativem Beurteilungsparadigma	93
8.5.2.1	Beurteilungsspielraum und schulhausinternes Beurteilungskonzept.....	93
8.5.2.2	Kontrollierte Subjektivität durch kommunikative Validierung	94
8.5.2.3	Beurteilungen aus verschiedenen Perspektiven	95
8.5.2.3.1	Perspektive der Lehrpersonen	95
8.5.2.3.2	Perspektive der Schülerinnen und Schüler	95
8.5.2.3.3	Perspektive der Eltern.....	97
8.6	Methoden zur Erfassung von Schülerleistungen	97
8.6.1	Portfolio, Lernjournal und Lerntagebuch	98
8.6.2	Standardisierte Testverfahren	99
8.6.2.1	Schulleistungstests	99
8.6.2.1.1	Bezugsgruppenorientierte Schulleistungstests	101
8.6.2.1.2	Kriteriumsorientierte Schulleistungstests	103
8.6.2.1.3	Informelle Schulleistungstests	104
8.7	Beurteilung nach quantitativem oder qualitativem Paradigma?	107
8.7.1	Kritik am quantitativen Beurteilungsparadigma.....	107
8.7.2	Kritik am qualitativen Beurteilungsparadigma.....	109
8.8	Zusammenfassung	110
9.	Individuelle Förderung.....	111
9.1	Heterogenität und die Forderung nach Chancenausgleich	111
9.2	Zum Umgang mit Selektion und Förderung.....	111
9.2.1	Ein spannungsreiches Verhältnis.....	112
9.2.2	Hintergrundsüberzeugungen von Lehrpersonen.....	113
9.3	Fördermassnahmen und -angebote	114
9.4	Einsatz von Ressourcen	116
9.4.1	Ressourcen auf Makroebene.....	117

9.4.2	Ressourcen auf Mesoebene	117
9.4.3	Ressourcen auf Mikroebene	119
9.5	Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts	119
9.5.1	Zum Begriff der „Inneren Differenzierung“	119
9.5.2	Diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen	121
9.5.2.1	Beobachtungen individueller Lernvoraussetzungen	121
9.5.2.2	Gütekriterien von Beobachtung	123
9.5.2.3	Evaluieren der Lernprozesse und -ergebnisse	124
9.5.3	Didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrpersonen	125
9.5.3.1	Differenzierungen der Arbeitsmaterialien	125
9.5.3.2	Differenzierungen der Unterrichtsformen	126
9.6	Arbeitstechnische Kompetenzen zum selbstregulierten und sozial-kooperativen Lernen der Schülerinnen und Schüler	128
9.6.1	Selbstreguliertes Lernen	129
9.6.2	Sozial-kooperatives Lernen	130
9.7	Unterstützung durch Eltern und soziales Netzwerk.....	131
9.8	Zusammenfassung	133

Teil III Methode 135

10. Zur Fragestellung und zum methodischen Vorgehen..... 135

10.1	Zielsetzung	135
10.2	Fragestellung	136
10.3	Forschungsgegenstand und -instrumente.....	138
10.4	Untersuchungsdesign und -verfahren	139
10.4.1	Dokumentenanalyse.....	139
10.4.1.1	Auswahlkriterien der zu untersuchenden Kantone	140
10.4.1.2	Aufarbeitung und Auswertung der Dokumente.....	141
10.4.2	Interview.....	143
10.4.2.1	Auswahlkriterien der zu befragenden Lehrpersonen	143
10.4.2.2	Aufarbeitung und Auswertung der Interviews	143
10.5	Darstellung	144

Teil IV Ergebnisse 147

11. Dokumentenanalyse der kantonalen Regelungen und Massnahmen 147

11.1	Regelungen und Massnahmen im Kanton Zürich.....	148
11.1.1	Rahmenbedingungen	148
11.1.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	148
11.1.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	149
11.1.1.3	Geplante Massnahmen.....	151
11.1.2	Leistungsbeurteilung	153
11.1.2.1	Akteure der Beurteilung	153
11.1.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	154
11.1.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	158
11.1.3	Individuelle Förderung	159

11.1.3.1	Akteure der Förderung.....	160
11.1.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	161
11.1.3.3	Ressourceneinsatz.....	163
11.1.4	Zusammenfassung	165
11.2	Regelungen und Massnahmen im Kanton St. Gallen	168
11.2.1	Rahmenbedingungen	168
11.2.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	168
11.2.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	170
11.2.1.3	Geplante Massnahmen.....	172
11.2.2	Leistungsbeurteilung	173
11.2.2.1	Akteure der Beurteilung	173
11.2.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	174
11.2.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	177
11.2.3	Individuelle Förderung	178
11.2.3.1	Akteure der Förderung.....	179
11.2.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	180
11.2.3.3	Ressourceneinsatz.....	182
11.2.4	Zusammenfassung	183
11.3	Regelungen und Massnahmen im Kanton Schwyz.....	186
11.3.1	Rahmenbedingungen	186
11.3.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	186
11.3.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	188
11.3.1.3	Geplante Massnahmen.....	190
11.3.2	Leistungsbeurteilung	191
11.3.2.1	Akteure der Beurteilung	191
11.3.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	192
11.3.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	195
11.3.3	Individuelle Förderung	196
11.3.3.1	Akteure der Förderung.....	196
11.3.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	198
11.3.3.3	Ressourceneinsatz.....	200
11.3.4	Zusammenfassung	201
11.4	Regelungen und Massnahmen im Kanton Luzern.....	204
11.4.1	Rahmenbedingungen	204
11.4.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	204
11.4.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	206
11.4.1.3	Geplante Massnahmen.....	208
11.4.2	Leistungsbeurteilung	209
11.4.2.1	Akteure der Beurteilung	210
11.4.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	212
11.4.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	214
11.4.3	Individuelle Förderung	215
11.4.3.1	Akteure der Förderung.....	216
11.4.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	216
11.4.3.3	Ressourceneinsatz.....	218
11.4.4	Zusammenfassung	220
11.5	Regelungen und Massnahmen im Kanton Basel-Stadt.....	223
11.5.1	Rahmenbedingungen	223
11.5.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	223
11.5.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	224
11.5.1.3	Geplante Massnahmen.....	227
11.5.2	Leistungsbeurteilung	229
11.5.2.1	Akteure der Beurteilung	229

11.5.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	231
11.5.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	234
11.5.3	Individuelle Förderung	234
11.5.3.1	Akteure der Förderung.....	235
11.5.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	236
11.5.3.3	Ressourceneinsatz.....	237
11.5.4	Zusammenfassung	238
11.6	Regelungen und Massnahmen im Kanton Bern	241
11.6.1	Rahmenbedingungen	241
11.6.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	241
11.6.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	242
11.6.1.3	Geplante Massnahmen.....	245
11.6.2	Leistungsbeurteilung	247
11.6.2.1	Akteure der Beurteilung	247
11.6.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	249
11.6.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	252
11.6.3	Individuelle Förderung	252
11.6.3.1	Akteure der Förderung.....	253
11.6.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	254
11.6.3.3	Ressourceneinsatz.....	256
11.6.4	Zusammenfassung	257
11.7	Regelungen und Massnahmen im Kanton Thurgau.....	260
11.7.1	Rahmenbedingungen	260
11.7.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	260
11.7.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	261
11.7.1.3	Geplante Massnahmen.....	263
11.7.2	Leistungsbeurteilung	264
11.7.2.1	Akteure der Beurteilung	264
11.7.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	265
11.7.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	267
11.7.3	Individuelle Förderung	269
11.7.3.1	Akteure der Förderung.....	269
11.7.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	270
11.7.3.3	Ressourceneinsatz.....	273
11.7.4	Zusammenfassung	273

Teil V Synthese 277

12. Regelungen und Massnahmen im interkantonalen Vergleich 277

12.1	Rahmenbedingungen	277
12.1.1	Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung.....	271
12.1.2	Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule	282
12.1.3	Geplante Massnahmen.....	288
12.2	Leistungsbeurteilung	290
12.2.1	Akteure der Beurteilung	291
12.2.2	Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung.....	299
12.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung	305
12.3	Individuelle Förderung	311
12.3.1	Akteure der Förderung.....	312
12.3.2	Fördermassnahmen und -angebote	315
12.3.3	Ressourceneinsatz.....	319

13.	Entwicklungsperspektiven	322
13.1	Stossrichtungen auf der Ebene der Rahmenbedingungen	322
	Stossrichtung 1	323
	Stossrichtung 2	323
	Stossrichtung 3	324
13.2	Stossrichtungen auf der Ebene der Leistungsbeurteilung.....	325
	Stossrichtung 4	325
	Stossrichtung 5	326
	Stossrichtung 6	327
13.3	Stossrichtungen auf der Ebene der individuellen Förderung	328
	Stossrichtung 7	328
	Stossrichtung 8	329
	Stossrichtung 9	330
13.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	331

Verzeichnisse	337
----------------------------	------------

Abbildungsverzeichnis	337
Tabellenverzeichnis.....	337
Literatur und Dokumente	339
Literatur	339
Kantonale Gesetze, Verordnungen, Weisungen, Lehrpläne.....	362
Abkürzungsverzeichnis	381

Anhang

- A. Brief an kantonale Behörden (Muster) und Fragebogen
- B. Tabellarische Übersicht der Übertrittsverfahren
- C. Dokumentenübersicht
- D. Raster für Dokumentenanalyse
- E. E-Mail Schreiben (Muster) und Interviewleitfaden
- F. Codierleitfaden für Interviewauswertung
- G. Begriffsbezeichnungen

Teil I Einführung

Der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist nicht nur eine erste, sondern auch eine entscheidende Weichenstellung innerhalb des schweizerischen Bildungssystems. Sowohl für die darauf folgende Schullaufbahn als auch für die später damit verbundenen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt ist dieser Übergang von zentraler Bedeutung (vgl. Becker 2010, S. 104). Weil die Schullaufbahn aus individualbiografischer Sicht für die weitere Berufsausbildung wie auch für die Lebenschancen insgesamt entscheidend ist, wird der Besuch einer Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen von der Mehrheit der Schüler sowie deren Eltern angestrebt. Der Schule kommt deshalb die wichtige Aufgabe zu, die Zuweisungen zu den einzelnen Bildungsgängen der Sekundarstufe I mittels Selektionsverfahren zu legitimieren.

Schulische Selektionsverfahren haben in einer meritokratischen Gesellschaft auf der Grundlage der individuell erbrachten Leistungen zu erfolgen (vgl. Fend 2006a, S. 46f.). Diese berechtigen am Ende der Primarschule zum Besuch einer Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen oder mit Grundansprüchen und rechtfertigen letztlich auch die später damit verbundenen unterschiedlichen Stellungen und Positionen in der Gesellschaft. Wie Daten der Bildungstatistik, aber auch die an die PISA-Studien (2000/2003) anschliessenden Analysen zeigen, werden erfolgreiche Schullaufbahnentscheidungen allerdings nicht ausschliesslich von den erbrachten Leistungen, sondern auch von leistungsfremden Variablen abhängig gemacht (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002; Ramseier & Brühwiler 2003).

In Anbetracht der nachfolgend im Detail aufgeführten Problembereiche und mit Blick auf den theoretischen Referenzrahmen zum Thema Chancengleichheit ist der Frage nachzugehen, inwieweit institutionelle Bedingungen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung beitragen. Konkret stellt sich die Frage, wie Schulübergänge zu organisieren sind, damit diese den Ansprüchen eines inhaltlich qualitativen Übertrittsverfahrens genügen.

Schulische Selektionen werden seit längerer Zeit aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven untersucht, wobei je nach Disziplin unterschiedliche Fragen im Zentrum der Betrachtung stehen. Zahlreiche Studien liegen bspw. zum Thema der Abhängigkeit schulischer Laufbahnen von Faktoren sozialer Herkunft vor. Dabei sind die Forschungen ziemlich einheitlich der Ansicht, dass leistungsfremde Effekte schulische Übergänge verzerren. Auf die Frage, welche Erfolgsfaktoren für schulische Übergänge entscheidend sind, besteht hingegen noch erhebliche Unklarheit (vgl. Ditton & Krüskens 2010, S. 57). So wird teilweise kontrovers diskutiert, inwieweit bspw. eine Objektivierung der Leistungsmessung zu einem leistungsgerechteren Übergang beiträgt oder welche Implikationen zu einer förderorientierten Schulkultur führen. Übereinstimmend wird hingegen in der aktuellen Forschung davon ausgegangen, dass „das Übertrittsverfahren keinen technologisch einfach oder genau kalkulierbaren Prozess“ darstellt, sondern dass dieser aus einem Zusammenspiel zahlreicher Faktoren geprägt wird (ebd., S. 56).

Weil die Forschungslage keine abschliessenden Lösungen bereitzustellen vermag, ist es infolge auch nicht erstaunlich, wenn auf kantonaler Ebene Unklarheit herrscht, wie schulische Übergänge zu organisieren sind (vgl. Neuenschwander & Grunder 2010, S. 10). Die grosse Vielfalt an Übertrittsverfahren im interkantonalen Vergleich bestätigt die Uneinigkeit im Umgang mit Fragen schulischer Selektionen. Der Bereich der Übertrittsverfahren ist nicht nur aus diesen Gründen, sondern auch wegen der bildungspolitischen Veränderungsprozessen einerseits und der in der Gesellschaft fest verankerten Werten und Traditionen andererseits einem stetigen Diskurs ausgesetzt.

1. Kapitelübersicht

Nach einer Einführung zum Thema der Allokations- und Selektionsfunktion des schweizerischen Bildungssystems und deren Bedeutung in individualbiografischer und gesellschaftlicher Hinsicht ist zunächst der Frage nachzugehen, welche Gründe für oder gegen die Berechtigungsfunktion der Schule sprechen (vgl. Kap. 2). Aufgrund der Bildungsungleichheiten, die gehäuft an den Schnittstellen zwischen den Bildungsstufen auftreten, ist daran anschliessend auf die Problemsituation des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I unter dem Aspekt der regionalen, geschlechtsspezifischen und sozialen Disparitäten einzugehen (vgl. Kap. 3). Auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstands ist zu klären, inwieweit institutionelle Bedingungen zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten beitragen könnten (vgl. Kap. 4).

Die Problemstellung im ersten Teil dieser vorliegenden Arbeit und die damit im Zusammenhang stehende Frage der Chancengleichheit bei schulischen Übergängen bildet die Ausgangslage für die theoretischen Ausführungen. Im zweiten Teil dieser Arbeit ist zunächst der Begriff der Chancengleichheit zu klären und zu definieren. Im Kontext der verfassungsrechtlichen Gesetzesgrundlagen und in Anlehnung an rechtsphilosophische Theorien wird die Verteilung von Bildungschancen anhand des Gleichheitsprinzips, des Leistungs- und Bedürfnisprinzips zu untersuchen sein (vgl. Kap. 5).

Anschliessend wird das Problem der Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit schulischen Selektionsprozessen aus der Sichtweise der empirischen Forschung betrachtet. Denn die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung weist bald seit fünf Jahrzehnten darauf hin, dass die höheren Bildungsstufen nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermassen zugänglich sind. Je nach Forschungsinteressen konzentrieren sich die Untersuchungen mehr auf der Ebene des Bildungszuganges, auf der Ebene der Interaktion des Bildungssystems und den Nutzern oder auf der Ebene der Nutzer selbst (vgl. Kap. 6).

Nach den theoretischen Ausführungen zum Begriff der Chancengleichheit und zu den Ursachen der Bildungsungleichheiten stellt sich die Frage, wie die Schule ihre Selektionsaufgabe unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen auf der Systemebene wahrnehmen kann. In einem ersten Schritt werden Fragen zur Systemsteuerung und der damit einhergehenden Qualitätssicherung zu klären sein (vgl. Kap. 7). In einem zweiten Schritt ist auf die Leistungsbeurteilung einzugehen, indem aufgezeigt wird, nach welchen Methoden Schülerleistungen beurteilt werden können und welche Vorteile oder Nachteile damit verbunden sind (vgl. Kap. 8). In einem dritten Schritt sind schliesslich diejenigen Massnahmen der individuellen Förderung aufzuführen, die sich namentlich auf der Ebene der inneren Differenzierung ergeben (vgl. Kap. 9).

Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit werden die Fragestellung und das methodische Vorgehen, die Forschungsinstrumente und das Forschungsdesign sowie die Datenauswertung eingeführt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die kantonal verschieden geregelten Übertrittsverfahren im Kontext der Rahmenbedingungen, der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung zu analysieren und auf gemeinsame Perspektiven hin zu überprüfen (vgl. Kap. 10).

Im vierten Teil erfolgt die Auswertung der Ergebnisse auf der Grundlage der Dokumentenanalyse. Die kantonalen Vorgehensweisen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden anhand gesetzlicher Regelungen und Dokumenten zur Beurteilung und Förderung untersucht (vgl. Kap. 11). Anschliessend werden die im Rahmen der Dokumentenanalyse gewonnenen Erkenntnisse im fünften Teil der hier vorliegenden Arbeit zu einer Synthese verdichtet. Dabei werden die kantonalen Regelungen in den Bereichen der Beurteilung und Förderung im Kontext der Systemsteuerung verglichen und diskutiert. In Ergänzung zur Interpretation werden Aussagen der Lehrpersonen aus den durchgeführten Interviews herangezogen, damit die einzelnen thematischen Schwerpunkte inhaltlich illustriert werden können (vgl. Kap. 12).

Gestützt darauf werden die als massgebend erachteten Entwicklungslinien in Form von Stossrichtungen auf Ebene der Rahmenbedingungen, in den Bereichen der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung aufgeführt, die in den einzelnen Kantonen ergriffen werden und die für den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I potenziell von Bedeutung sind (vgl. Kap. 13).

2. Äussere Differenzierung der Schule

Im Folgenden wird zunächst auf die zentrale Funktion der Allokation einzugehen sein, welche die optimale Zuordnung der Schulabgängerinnen und -gänger zu den Anforderungsprofilen im differenzierten Beschäftigungssystem regelt.

2.1 Allokations- und Selektionsfunktion der Schule

Aus struktur-funktionalistischer Sicht steht das Bildungssystem zu den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, wie auch zur Gesellschaft insgesamt, in funktionalen Beziehungen (vgl. Fend 2006a, S. 36).¹ Im Gegensatz zu etwa angloamerikanischen Bildungsinstitutionen, in denen Berechtigungsprozesse von unabhängigen Agenturen der Berufsbildung erfolgen, hat die Schule im schweizerischen Bildungssystem die Allokations- und Selektionsfunktion selber vorzunehmen (vgl. Richter 2006, S. 98f.).

Nach Fend ist die Allokations- von der Selektionsfunktion allerdings aufgrund unterschiedlicher Wertungen zu differenzieren: Die Allokation beschreibt nach Fend (2006) die legitimierte Allokation der Zuteilung von Personen mit Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen. Die Selektion hingegen, so Fend (2006a), bezieht sich auf die Ausschliessung aus erwünschten Bildungslaufbahnen (vgl. Fend 2006a, S. 50, 2006b, S. 288f.). Auch Ingenkamp & Lissmann (2005) verweisen auf den eher belastenden Begriff der Selektion:

„Der Begriff der ‚Selektion‘ ist bildungspolitisch in bestimmte Weise geprägt. Eine Platzierungsentscheidung wird nach allgemeinem Verständnis als Selektion aufgefasst, sobald die verfügbaren Zuordnungsmöglichkeiten unterschiedliches Prestige haben. Die Platzierung auf verschiedene Sekundarschulformen ist für viele Autoren z. B. der Parade Fall der ‚Selektion‘, weil der Vorgang [...] als Zulassung oder Abweisung gesehen wird“ (ebd., S. 33f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Konnotation von Selektion und Platzierung raten Ingenkamp & Lissmann (2005) diese Begriffe durch präzisere Kategorien zu ersetzen, wobei die Autoren drei verschiedene Formen von Entscheidungen differenzieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 34): die didaktische Entscheidung, die Interventionsentscheidung und die Laufbahnentscheidung. Zur didaktischen Entscheidung gehören bspw. Massnahmen des binnendifferenzierten Unterrichts in Bezug auf individuelle Förderung. Die Interventionsentscheidung umfasst hingegen ausserunterrichtliche Massnahmen, wie etwa die Zuweisung zu therapeutischen oder heilpädagogischen Spezialunterrichtsformen. Laufbahnentscheidungen beziehen sich bspw. auf den Übertritt in das nächste Schuljahr oder Semester, auf das Wiederholen oder Überspringen eines Schuljahrs sowie auf den Wechsel oder das Verbleiben in einem Schultyp oder Niveaukur auf der Sekundarstufe I. In Bezug auf das Übertrittsverfahren kann festgehalten werden, dass es sich hier um eine Laufbahnentscheidung im engeren Sinn handelt. Damit die weiteren Laufbahnentscheidungen zu den differenzierten Bildungsgängen der Sekundarstufe I und daran anschliessend zu den verschiedenen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II vorgenommen werden können, haben Schulen jeweils in den Stufenübergängen Selektionen auf der Grundlage von Übertrittsverfahren durchzuführen. Weil die Selektionsfunktion eng mit der Allokationsfunktion

1 Nach Fend (2006a) hat die Schule verschiedene Funktionen innerhalb der Gesellschaft zu erfüllen: Die Enkulturationsfunktion beschreibt die Reproduktion kultureller Sinnsysteme, die im Schulsystem zu institutionalisieren sind. Die Enkulturationsfunktion umfasst insgesamt die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Fend 2006a, S. 49). Dazu gehören die bspw. die Symbolsysteme wie Sprache und Schrift oder die Wertorientierungen (vgl. ebd., S. 49). Unter der Qualifikationsfunktion ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen zu verstehen, die zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit erforderlich sind (vgl. ebd., S. 50). Schliesslich erwähnt Fend (2006a) die Funktion der Integration, welche mittels Normen, Werte und Weltbilder zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse und somit zur Friedenssicherung beitrage (vgl. ebd., S. 50).

im Zusammenhang steht, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Schule im Prinzip beide Funktionen, sowohl die Allokation als auch die Selektion, ausüben hat.

Ungeachtet der begrifflichen Vielfalt und Konnotation der einzelnen Begriffe ist festzuhalten, dass in modernen Gesellschaften die Zuordnung von Fähigkeitsprofilen der Schulabgängerinnen und -gänger zu Anforderungsprofilen im differenzierten Beschäftigungssystem nach der Leistungsgerechtigkeit zu erfolgen hat (vgl. Fend 2006a, S. 46). Die Schule hat die Aufgabe wahrzunehmen, ein in der Öffentlichkeit transparentes leistungsorientiertes Allokationssystem zu realisieren, indem auf der Grundlage der individuellen Leistungsvergleichung, in Form von Zensuren und Zertifikaten, die Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe ausgeführt werden (vgl. ebd., S. 46ff). Aufgrund des Berechtigungswesens der Schule haben Lehrpersonen eine Art Doppelrolle auszuüben, insofern, als Wissen vermittelt, individuelle Lernprozesse gefördert und begleitet werden und gleichzeitig Leistungsbeurteilungen im Hinblick auf bevorstehende Übertrittsentscheide vorzunehmen sind (vgl. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler 2007a, S. 32f.). Leistungsbeurteilungen und die damit im Zusammenhang stehenden Selektionsentscheidungen stellen für Lehrpersonen eine schwierige Aufgabe dar, insbesondere weil sie in ihrem Vorgehen gewisser Kritik ausgesetzt sind. Denn bei den direkt betroffenen Akteuren, bei den Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern, steht die Frage der Gerechtigkeit von Leistungsbeurteilungen immer wieder im Zentrum des Interesses (vgl. Richter 2006, S. 100). Die Frage ist namentlich in Bildungsübergängen zentral, weil Entscheidungen weitreichende Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufslaufbahnen einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers, aber auch auf die Gesellschaft insgesamt, haben.

2.2 Bedeutung der schulischen Selektion in individualbiografischer und gesellschaftlicher Hinsicht

Wie die Untersuchung von Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) zeigt, hat die schulische Selektion am Ende der Primarschule auf den Erfolg oder Misserfolg bei der Lehrstellensuche eine unmittelbare Auswirkung (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2005, 2004, S. 159ff.). Bildungschancen haben des Weiteren einen wesentlichen Einfluss auf Lebenschancen ganz allgemein, die sich in der Verteilung materieller Ressourcen, in der Art und Weise der Lebensführung oder in der Sozialstruktur des Lebenslaufes zeigen (vgl. Becker & Schönmann 1996, S. 426ff.; Blossfeld 1988, S. 45ff.; Mayer 1990, S. 7ff., 1994; Rössel & Beckert-Ziegelschmid 2002, S. 497ff.; Wirth 2000). Wie Rawls (1979) in diesem Zusammenhang ergänzt, ist der Wert der Bildung nicht nur in wirtschaftlicher Hinsicht zu betrachten (vgl. Rawls 1979, S. 122). Über die Bildung werden zudem auch kulturelle Werte der Gesellschaft vermittelt und erschlossen, welche dem Einzelnen ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben aktiv teilzunehmen und dadurch ein sicheres Selbstwertgefühl aufzubauen (vgl. ebd., S. 122). Trotz der hohen Bedeutung einer chancengerechten Verteilung gibt Oelkers (2006a) allerdings zu bedenken, dass Chancengleichheit in der Schule nicht per se mit mehr Lebenschancen einhergehen muss, sondern dass diese auch in Abhängigkeit mit der aktuellen Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur stehe (vgl. Oelkers 2006a, S. 110). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang bspw. die in den einzelnen Ländern unterschiedlich ausgeprägte Jugendarbeitslosigkeit, die für den Lebenslauf eines Schulabgängers und dessen Lebenschancen ganz allgemein ausschlaggebend sein kann (vgl. ebd., S. 110). Auch wenn ein Schüler eine seinen individuellen Leistungen, Fähigkeiten und Begabung entsprechende Ausbildung erhält, sind letztlich für den Berufseinstieg und für den nachhaltigen Erfolg einer Berufslaufbahn noch weitere Faktoren mitentscheidend. So stellen das knappe Angebot an Arbeitsstellen oder die unsichere Wirtschaftslage weitere Hürden in der Berufsbiografie dar, die je nach Lage der persönlichen oder betriebsinternen Ressourcen die Lebenschancen des Einzelnen beeinträchtigen können. Nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die Ausbildungsmöglichkeiten in individualbiografischer Hinsicht von existentieller Bedeutung sind,

vor allem weil die Zugangschancen zum Arbeitsmarkt in einer modernen Gesellschaft an entsprechende Leistungsausweise gekoppelt sind.

Die Bedeutung einer chancengerechten Zuweisung ist nicht nur in individualbiografischer Hinsicht, sondern auch im Zusammenhang mit der Gesamtgesellschaft zu betrachten. Wenn Ungleichheiten von Startchancen während der obligatorischen Schulzeit noch verstärkt werden, indem leistungsfremde Kriterien für höhere Bildungsgänge entscheidend sind und potenzielle Begabungen nicht gefördert werden, bilden diese Ungleichheiten ungünstige Voraussetzungen für eine sich am Fortschritt orientierende Gesellschaft (vgl. Becker 2010, S. 104ff.; BfS 2009). Gering ausgebildete Personen stellen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt ein besonderes Risiko dar. Die Folge davon sind hohe Arbeitslosigkeitsquoten und damit einhergehend hohe Sozialversicherungsabgaben und geringe Steuereinkommen, die sich letztlich auf die ganze Gesellschaft in negativer Weise auswirken. Generell führen ungerechtfertigte Zuweisungen zu schulischen und beruflichen Ausbildungen mit niedrigen Anforderungsniveaus zu einer mangelnden Wertschöpfung potenziell vorhandenen Bildungskapitals einer gesamten Gesellschaft.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die chancengerechte Zuweisung zu den verschiedenen Ausbildungsgängen sowohl in individualbiografischer als auch in gesellschaftlicher Hinsicht von grösster Bedeutung ist und die Schule in ihrer Allokations- und Selektionsfunktion für legitime Verteilungsprozesse und Rechtssicherheit für alle zu sorgen hat.

2.3 Zum Aufbau des gegliederten Schulsystems und der Übertrittsverfahren

Die grundlegende Vereinbarung in Bezug auf Legitimierung von Verteilungsregeln und Garantie der Rechtssicherheit ist auf das Gedankengut der Aufklärer zurückzuführen, die Reformen eines modernen Staates Schweiz und einer neuen Form der Volkserziehung in die Wege leiteten (vgl. Osterwalder 1997, S. 243).² Vor dem Hintergrund dieser Debatten schlug Stapfer (1799) in Anlehnung an französische Vorbilder ein dreistufiges Schulmodell vor, das im Vergleich zu den bisherigen Schulen nicht nach ständischen und religiösen Gesichtspunkten, sondern auf der Grundlage eines demokratischen Staates organisiert wurde (vgl. ebd., S. 254). Die von Stapfer (1799) entwickelte Stufenpyramide eines gegliederten Schulsystems bildete die Basis für die um 1830 einsetzende umfassende Schul- und Staatsreform (vgl. ebd., S. 257), auf die noch unsere Strukturen des heutigen Schulsystems zurückzuführen sind (vgl. ebd., S. 254).

Die über lange Zeit gültigen und stabilen Strukturen des schweizerischen Schulsystems wurden mit den in den 1960er Jahren einsetzenden bildungspolitischen Diskussionen erstmals kritisch hinterfragt. Im Zentrum der Kritik standen die hierarchische Schulstruktur und die damit verbundene schulische Selektion, die nicht ausschliesslich nach Leistungskriterien erfolge, sondern in einem weit grösseren Ausmass von leistungsfremden Variablen mitbestimmt werde. In den 1980er Jahren reorganisierten die Kantone ihre Sekundarstufen nach den Gesichtspunkten eines durchlässigen und flexiblen Schulsystems, indem die traditionell getrennten Schultypen Real- und Sekundarschule durch kooperative und integrative Modelle ersetzt wurden (vgl. EDK 1994, S. 8).³ Die strukturellen Veränderungen auf der Sekundarstufe I führten auch zu einer Neuorganisation der Übertrittsverfahren, deren Gestaltung den Kantonen überlassen wurde (vgl. ebd., S. 19). Der Verlauf der Entwicklung der Strukturreformen während der letzten Jahre zeigt, dass den einzelnen Schulen innerhalb der kantonalen Rahmenbedingungen Freiraum zur

2 Die Schule stand bis ins 18. Jahrhundert unter Obhut der Kirche und dem politischen Herrschaftssystem der einzelnen Kantone, welche nicht nur die Aufsicht inne hatten, sondern auch über Unterrichtsinhalte und Lehrmittel bestimmten (vgl. Osterwalder 1997, S. 239).

3 Die Schulentwicklung verfolgte dabei gemeinsame Tendenzen (vgl. EDK 1994, S. 8): 1. Der Zeitpunkt der Selektion in Züge oder Niveaus ist nach sechs Schuljahren anzusetzen. 2. Die strukturellen Veränderungen sind im Hinblick auf kooperative und integrierte Modelle hin zu gestalten. 3. Die Strukturreformen sollen eine Öffnung der Modellvarianten ermöglichen. 4. Die Durchlässigkeit zwischen den Sekundarschulklassen ist zu verbessern. 5. Die Übergänge sind generell flexibler zu gestalten.

Ausgestaltung ermöglicht wurde, was letztlich zu einer grossen Modellvielfalt auf der Sekundarstufe I führte. Eine einheitliche Struktur, auch in Bezug eines interkantonalen Übertrittsverfahrens, wurde von der EDK bewusst nicht angestrebt (vgl. EDK 1994, S. 37).

Derzeit existieren parallel zueinander – und oft sogar innerhalb eines Kantons – Sekundarstufen mit äusserer Differenzierung (traditionelles Modell, kooperatives Modell) und solche ohne äussere Differenzierung (integratives Modell). Am häufigsten kommt das traditionelle Modell mit getrennten Schultypen, Real- und Sekundarschule sowie ev. Langzeitgymnasium, vor (vgl. ebd., S. 11). Eine andere weit verbreitete Variante ist diejenige des kooperativen Modells mit getrennten Zügen, bei dem mindestens zwei Züge (Real- und Sekundarklassen oder Niveaugruppen) in einer Schulanlage zusammengeführt werden, wobei bei entsprechender Leistung die Niveaus in den einzelnen Fächern gewechselt werden können (vgl. ebd., S. 12). Schliesslich existiert auch das Modell mit integrierten Klassen, bei dem keine Aufteilung in äussere Niveaugruppen vorgenommen wird. Die Schülerinnen und Schüler werden im Modell mit integrierten Klassen gemeinsam unterrichtet, in den Hauptfächern erfolgt der Unterricht in binnendifferenzierten Leistungs- und Niveaugruppen (vgl. ebd., S. 12).

In Anlehnung an entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse wurden im Zusammenhang mit den Reformen auf der Sekundarstufe I auch die punktuellen Eingangsprüfungen mit einer längerfristigen Bewährungsauslese ersetzt. Von der EDK (1985) wurde in den 1980er Jahren im Rahmen des Projektes „Überprüfung der Situation der Primarschule“ (SIPRI) verlässlichere Kriterien für die Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I erarbeitet (vgl. Vögeli 1983). Im Ergebnis wurden Verbesserungen der äusseren strukturellen Bedingungen vorgeschlagen, wie jene einer besseren Durchlässigkeit oder der Verschiebung des Auslesepunktes. Verbesserungen wurden auch im Bereich der inneren Differenzierung vorgeschlagen, die auf der Ebene der Didaktik, der Lernmethoden und Unterrichtsorganisation zum Tragen kommen sollten (vgl. Vögeli 1985, S. 56).

Insgesamt wurde dasjenige Übertrittsverfahren als das beste gewertet, welches „die verschiedenartigen Ansprüche derart gewichten kann, dass es die breiteste Zustimmung der am Verfahren Beteiligten erhält“ (ebd., S. 57).⁴ Der Vorschlag der Verschiebung des Auslesepunktes stützte sich auf zahlreiche Untersuchungen, die in jener Zeit auch in Deutschland durchgeführt wurden. Insgesamt war sich die Forschung einig, dass der Selektionspunkt in der vierten Primarschulklassen zu früh erfolge, da eine stabile Schullaufbahnprognose aufgrund der noch nicht abgeschlossenen kognitiven Entwicklung nicht möglich sei (vgl. Böhnel 1993, S. 102ff.). Auch Lehman & Peek (1997, 1999), Portmann (1995) sowie Schneider (1994) konnten nachweisen, dass die Prognosesicherheit bei einer frühen Selektion im Alter von zehnjährigen Kindern aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes keine stabilen Schullaufbahnentscheidungen erlaube (vgl. Lehman & Peek 1997, 1999; Portmann 1995, S. 7ff.; Schneider 1994, S. 15ff.).

4 Die Liste der Ansprüche an ein Übertrittsverfahren umfasst folgende Gütekriterien (vgl. Strittmatter & Casparis 1983, S. 326f., zit. nach Vögeli 1985, S. 52f.): 1. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler soll eine trennscharfe Unterscheidung ermöglichen. 2. Es soll eine möglichst hohe prognostische Gültigkeit angestrebt werden, indem mehrere Beurteilungselemente und -kriterien in das Urteil miteinbezogen werden und der Beurteilungszeitraum verlängert wird. 3. Die Beurteilung hat dem Anspruch einer möglichst hohen Objektivität zu genügen. 4. Die Forderungen nach Chancengleichheit sollen verhindern, dass Zuweisungen aufgrund leistungsfremder Kriterien erfolgen. 5. Die Übertrittsquoten sind auf den Qualifikationsbedarf der regionalen und kantonalen Beschäftigungssysteme anzupassen. 6. Die Übertrittsverfahren sind so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen und die Eltern dadurch nicht zu sehr belastet sind. 7. Eine Abwertung der Realklassen mit grundlegenden Ansprüchen sowie die dadurch verbundene Stigmatisierung soll weitgehend vermieden werden. 8. Das ganze Verfahren beruht auf der Urteilmöglichkeit und -fähigkeit der Lehrperson. 9. Es soll eine möglichst hohe Transparenz angestrebt werden. 10. Der notwendige Aufwand soll vertretbar sein. Von der EDK wurde diese Liste noch um einige weitere Kriterien ergänzt, die zusammengefasst die Elternmitarbeit, die Konsensfindung zwischen Schüler, Eltern und Lehrperson, die umfassende Leistungsbeurteilung, den möglichst spät zu setzenden Selektionszeitpunkt sowie den Einbezug aller Schülerinnen und Schüler umfasst (vgl. Forum Übertritt 1983, S. 1f., zit. nach Vögeli 1985, S. 52f.).

Insgesamt wurde in zahlreichen Forschungsberichten immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig eine spätere schulische Auslese sei. Wie auch Hollenweger, Nicolet, Coradi Vellacott et al. (2003) gezeigt haben, ist die Selektivität der Schulstrukturen nicht grundsätzlich für die Chancengleichheit verantwortlich zu machen. Die Vertiefungsstudie hat aber folgenden Zusammenhang deutlich gemacht: Je früher die Selektion einsetzt, desto stärker sind die Leistungen abhängig von der sozialen Herkunft. Dasselbe konnte in umgekehrter Richtung auch für die frühe bzw. späte schulische Förderung festgestellt werden (vgl. Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet, Wolter 2003, S. 26):

Dieser Umstand ist erstens darauf zurückzuführen, „dass Kinder nach einer frühen schulischen Selektion unterschiedlich gefördert werden oder bspw. in ihrer Entwicklung schon durch das Fehlen der entsprechend guten Referenzgruppen behindert sind. Zweitens legen die Ergebnisse den Gedanken nahe, dass die Wahrscheinlichkeit, bei einer (altersmässig frühen) Selektion in eine höhere Schulstufe eingeteilt zu werden, nicht nur von der Leistung, sondern auch von der Herkunft abhängt“ (ebd., S. 26).

Coradi Vellacott, Hollenweger Nicolet & Wolter (2003) führen hierfür drei Gruppierungen für Erklärungsvariablen auf: Erstens die negative Auswirkung der Interaktion zwischen den Schülerinnen und den Schülern und zweitens die negative Ressourcenausstattung (schlechtere Lehrpersonen, mangelhafte Infrastrukturen, weniger Engagement der Eltern dieser Schülergruppen etc.), die insbesondere Schulen mit einem tiefen durchschnittlichen Sozialstatus oder mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler am meisten treffe. Drittens wird die negative Erwartungshaltung der Lehrpersonen, Schulbehörden und Eltern erwähnt, die weniger von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten, tiefere Ansprüche an sie stellen und sie dadurch auch weniger fördern (vgl. Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter 2003, S. 28).

Wie die Darstellung über den Aufbau des gegliederten Schulsystems und die damit im Zusammenhang stehende Selektion zeigen, ist das Thema einer chancengerechten Gestaltung des Übergangs seit längerer Zeit vordringlich.

2.4 Überlegungen zur schulischen Selektion

Die Gliederung der Sekundarstufe I wurde bis anhin von breiter öffentlicher Zustimmung getragen, obwohl insbesondere seitens der Integrationspädagogik empirisch nachgewiesen werden konnte, dass die Form der äusseren Leistungsdifferenzierung den Erwartungen einer optimalen Förderung unterschiedlich leistungsstarker und unterschiedlich befähigter Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werde. Eine äussere Leistungsdifferenzierung scheint eher für die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler von Vorteil zu sein, während sich für die leistungsschwächeren keine nennenswerten oder sogar negative Effekte abzeichnen (vgl. Baumert, Stanat und Watermann 2006, S. 103).

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA (2000) wurde die Selektions- und Allokationsfunktion der obligatorischen Schule hingegen auch seitens der Bildungspolitik kritisch hinterfragt (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 323ff.). Denn wie die internationalen Vergleichsstudien gezeigt haben, gelingt in den nordischen Ländern wie Finnland offenbar ein erfolgreiches Lernen auf der Grundlage einer Bildungsphilosophie, die sich im Gegensatz zum ausdifferenzierten Bildungssystem in der Schweiz durch langes gemeinsames Lernen, durch frühe individuelle Förderung und Nichtdiskriminierung auszeichnet. Im finnischen Bildungssystem wird die Allokation auch innerhalb der Schulzeit geregelt, nur setzt dieser Prozess später ein. Nach dem Modell einer integrierten Gesamtschule wird der Unterricht vom ersten bis zum neunten Schuljahr für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam durchgeführt.

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird die Berechtigungsfunktion der Schule kontrovers diskutiert, weil wenig Einigkeit herrscht über deren Sinn und Zweck. Zum einen wird bspw. immer wieder grundsätzlich die Frage gestellt, ob es pädagogisch gesehen sinnvoll sei, wenn das System der schulischen Leistungsbewertung mit der Erfüllung konkurrierender

Funktionen belastet werde oder ob „die Selektions- und Allokationsfunktion nicht besser aus der Schule verbannt werden [sollte], um ein vom gesellschaftlichen Selektionszwang unbeeindrucktes, rein pädagogisches Förderverhältnis von Lehrern und Schülern zu ermöglichen“ (Lüders 2001, S. 458). Die Selektions- und Allokationsfunktion während der obligatorischen Schule, so Klafki (2002), sei hinsichtlich der Chancengleichheit infrage zu stellen, da Kinder aus sozial schwächeren Bevölkerungsschichten aufgrund ungleicher Startchancen durch das Leistungsprinzip benachteiligt seien (vgl. Klafki 2002, S. 49). Die Ungleichheit der Kinder, die sich bereits in der vorschulischen Zeit determiniere, werde durch die Selektions- und Allokationsprozesse verstärkt (vgl. ebd., S. 49). Klafki (2002) betont aus diesen Gründen auch die Vorteile einer Schulorganisation nach dem Prinzip einer Gesamtschule, welche die Chancenungleichheit bis zu einem gewissen Grad besser kompensieren könne als eine gegliederte Schule (vgl. ebd., S. 49).

Demgegenüber bezeichnet etwa Luhman (2002) die Berechtigungsfunktion als eine Hauptaufgabe des Erziehungssystems, die mittels Leistungsbeurteilung erfolge (vgl. Luhmann 2002, S. 63). Die Berechtigungsfunktion ist um diejenige der Berichtsfunktion, die wiederum mit pädagogischen Funktionen verbunden ist, zu ergänzen. Die Berichtsfunktion umfasst die Mitteilungsfunktion einerseits an die Eltern und andererseits an die Behörden, Schulleitung und Öffentlichkeit, die vornehmlich in Form von Noten und Ziffernzeugnis ihren Niederschlag findet. Die pädagogische Funktion umfasst die Funktion der Rückmeldung an Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, die Motivationsfunktion, die Sozialisierungsfunktion, die Chancenfunktion, die Platzierungsfunktion, die Lernsteuerungsfunktion, die Beratungsfunktion, die Evaluierungsfunktion und letztlich die Disziplinierungsfunktion.

Arnold & Jürgens (2001) geben allerdings im Zusammenhang mit der pädagogischen Funktion zu bedenken, dass die Leistungsbeurteilung in Form von Zifferzeugnissen ein untaugliches Instrument für die allgemeine pädagogische Funktion sei (vgl. Arnold & Jürgens 2001, S. 20). Infragegestellt wird insbesondere die Motivationsfunktion, die mit der Beurteilung mit Noten im Zusammenhang stehe. Nach von Saldern (1999) vermag die Leistungsbeurteilung und hiermit insbesondere die Ziffernote nicht per se die Motivation steuern oder kontrollieren (vgl. von Saldern 1999, S. 175).

Vor dem Hintergrund der Übergänge und der damit einhergehenden Bildungsungleichheiten ist in der Folge zu fragen, ob letztlich in der Schweiz nicht auf eine schulische Selektion zu Gunsten verstärkter Fördermassnahmen verzichtet werden könnte (vgl. Kronig 2007a, S. 226). Bevor aber die Frage nach der Selektion im Bildungssystem geklärt werden kann, ist zunächst darzustellen, wie im schweizerischen Bildungssystem die Berufsausbildung organisiert wird.

Im Unterschied zu vielen Ländern besteht in der Schweiz die Möglichkeit der dualen Ausbildung, die einen unmittelbaren Einstieg ins Erwerbsleben erlaubt, weshalb eine rein schulische Ausbildung auf der Sekundarstufe II nicht zwingend notwendig ist. Der unmittelbare Einstieg ins Berufsleben nach der Sekundarstufe I ist jedoch mit einer Selektion verbunden, die früher oder später stattfinden muss.

Wenn die Schule ihre Selektionsfunktion nicht wahrnimmt, so wird diese Aufgabe dem Arbeitsmarkt überlassen. Dieses Vorgehen wäre allerdings mit gewissen Gefahren verbunden, insofern als die Schule durch den Verlust seiner Berechtigungsfunktion zusehends entwertet würde (vgl. Terhart 2001, S. 106f.). In der Folge könnten sich geburts- und milieuspezifische Reproduktionsmuster noch verstärken, was sich letztlich kontraproduktiv auswirken würde (vgl. ebd., S. 107):

„Das Verlassen der Selektionsfunktion von Schule wird – neben strukturellen Ursachen – auch vorangetrieben durch eine pädagogisch ausgerichtete Argumentation, die bewusst den Leistungs- und Selektionsgedanken zurückstellt zu Gunsten des Prinzips kontinuierlicher allseitiger Förderung der Einzelnen. In diesem Kontext kann das Verlassen und schliessliche Verschwinden der Selektionsfunktion dann als Eintritt in das pädagogische Schulparadies begriffen werden, in dem es nur noch um die Lernprozesse der Einzelnen geht, Bildung nunmehr glücklich von Brauchbarkeit abgekoppelt, also ‚zweckfrei‘ geworden und damit endlich zu sich selbst gekommen ist. Am Ende erhalten die Schüler kein Zeugnis, sondern einen beschreibenden Bericht über ihren je individuellen Lern- und Bildungsweg [...]. Dieser Bericht vergleicht niemanden, bewertet nichts und berechtigt zu

nichts; es gibt keinen Leistungsdruck und keine Konkurrenz etc. Strukturell gesehen [...] trägt eine solche ‚pädagogische Einstellung‘ bzw. Praxis jedoch zum vielfältig beobachtbaren Bedeutungsverlust der Schule als Leistungsförderungs- und Feststellungsinanz bei und beschleunigt damit (ungewollt) die Refeudalisierung gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse“ (ebd., S. 106f.).

Auch Fend (2006a) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, wie wichtig die Berechtigungsfunktion der Schule sei und dass sowohl in gesellschaftlicher als auch in individualbiografischer Hinsicht nicht auf die schulinterne Allokation verzichtet werden dürfte (vgl. Fend 2006a, S. 44).

Neben dem Problem des Bedeutungsverlusts der Schule erscheint eine selektionsfreie Gesamtschulstruktur in der Schweiz nicht nur wegen der Gefahr der Bildungsexpansion, sondern insbesondere auch wegen der politischen Verhältnisse eher schwierig durchführbar zu sein. Im Vergleich zu Finnland, wo der Bereich Schule und Bildung innerhalb der ganzen staatlichen Konzeption eine andere Rolle spielt (vgl. Overesch 2007, S. 267), liegen in der Schweiz ganz andere Ausgangsbedingungen vor. Ein für alle Bürgerinnen und Bürger gleicher Zugang findet in Finnland bereits seit Jahren seine Umsetzung in der politischen Gestaltung des Schulsektors (vgl. Overesch 2007, S. 264f.). Die Schweiz kann in dieser Hinsicht nicht auf die gleichen Voraussetzungen zurückgreifen, zumal sie ihre Politik nicht auf eine homogene Gesellschaft wie in Finnland aufbauen kann und egalitäre Prinzipien anders als im nordeuropäischen Wohlfahrtsstaat nicht umfassend akzeptiert sind. Bei der Suche nach Lösungen sind die in der Schweiz typisch hierarchischen Strukturen und politische Voraussetzungen zu berücksichtigen, die aufgrund der räumlichen Gliederung, der wirtschaftlichen Lage und aufgrund der gesellschaftlichen Besonderheiten je nach Region wiederum unterschiedlich ausgeprägt sind.

Ferner ist auf das Problem der Jugendarbeitslosigkeit hinzuweisen, die trotz des selektionsfreien Bildungssystems auch in Finnland eklatant ist. Im Vergleich zur Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz, die im Jahr 2009 bei 4.6% lag, wies Finnland im Jahr 2009 eine Quote von über 20% auf. Hiermit ist ersichtlich, dass das Gesamtschulkonzept nicht per se die Lösung für spätere Berufs- und Lebenschancen darstellt (vgl. BfS 2010, S. 117; Oelkers 2006a, S. 110).

Viel wirksamer dürfte hingegen das in der Schweiz weit verbreitete Modell des Brückenangebots zu sein, welches den stellenlosen Schulabgängern während der Zwischenzeit nach Abschluss der obligatorischen Schule und der Ausbildung auf der Sekundarstufe II zur Verfügung steht. Derzeit existieren im schweizerischen Bildungsraum unterschiedliche Angebote, die je nach Zielsetzung berufsvorbereitende Schuljahre, Vorlehren, Sprach- oder auch Motivationskurse beinhalten (vgl. SKBF 2010, S. 116f.). Dabei haben diese Einrichtungen drei wesentliche Funktionen zu erfüllen: Erstens die Kompensationsfunktion in Bezug auf die Aufarbeitung allfälliger Defizite im Bereich der schulischen oder sprachlichen Fähigkeiten, zweitens die Orientierungsfunktion hinsichtlich Entscheidungsgrundlage und drittens die Funktion eines systemischen Puffers, die Wartezeiten zu Ausbildungsplätzen sinnvoll zu überbrücken hilft (vgl. SKBF 2010, S. 117).

Zusammenfassend ergibt sich, dass die Adaption eines Gesamtschulkonzeptes nach finnischem Vorbild in der Schweiz aus verschiedenen Gründen nur schwer zu realisieren wäre. Zum einen, weil die äussere Differenzierung der obligatorischen Schule auf gesellschaftliche und politische Bedingungen, auf institutionelle Entwicklungen und auf ökonomische Zielsetzungen zurückzuführen ist, zum anderen weil mit der Abgabe der Berechtigungsfunktion der Schule weitere Gefahren damit verbunden wären:

- Gesellschaftlich und politische Ausgangslage: Egalitäre Prinzipien sind in der Schweiz in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht zu wenig verbreitet.
- Institutionelle Entwicklungen: Das gegliederte Schulsystem, das im schweizerischen Bildungssystem seit Mitte des 19. Jahrhunderts fest verankert ist, wird nach wie vor trotz Vorstösse der Integrationspädagogik von der Mehrheit der Bevölkerung befürwortet.
- Ökonomische Zielsetzungen: Die im schweizerischen Bildungssystem traditionell verankerte duale Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der damit einhergehende unmittelbare

telbare Einstieg ins Berufsleben erfordert eine Selektion und Allokation während der obligatorischen Schulzeit.

- Gefahr des Berechtigungsverlusts: Wenn die Schule die Selektion bzw. Allokation an den Arbeitsmarkt weitergeben würde, so könnte die Schule aufgrund des Verlustes ihrer Berechtigungsfunktion an Bedeutung verlieren.
- Gefahr der Refeudalisierung gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse: Die Schule als Leistungsförderungs- und Feststellungsinstanz würde durch die Abgabe ihrer Berechtigungsfunktion (ungewollt) zur Refeudalisierung gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse beitragen (vgl. Terhart 1999, S. 292; 2001, S. 106f.).

Davon ausgehend, dass in der Schweiz das gegliederte Schulsystem für das Bildungswesen geeignet ist, kommt der Schule zwingend die Aufgabe zu, ein *leistungsgerechtes* wie *förderorientiertes* Allokations- und Selektionssystem zu realisieren (vgl. Fend 2006a, S. 46; Hervorhebung durch S. K.). Wie auch Oelkers (2009) darauf hinweist, ist das finnische Bildungssystem zwar nicht im Hinblick auf das Modell einer selektionsfreien Gesamtschule als Vorbild zu betrachten, sondern im Hinblick auf die früh einsetzende und intensive Förderung der Kinder (vgl. Oelkers 2009, S. 17). Für die Lehrpersonen erweist sich vor allem der in einer Schulgemeinde integrierte soziale Dienst in Ergänzung zum binnendifferenzierten Unterricht als unterstützend und entlastend (vgl. ebd., S. 17). Das finnische System zeichnet sich aber auch darin aus, dass die Schule als ganztägiger „Erfahrungs- und Lernraum“ noch ein ausserunterrichtliches Angebot zur Verfügung stellt, was sich insgesamt auf die Kooperation innerhalb des sozialen Netzwerkes positiv auswirkt (ebd., S. 17). Die Vernetzung innerhalb der Schule erfordert den Einsatz mehrerer Akteure auf verschiedenen Ebenen: Sowohl die Lehrpersonen, therapeutisch wie sozialpädagogisch ausgebildete Fachpersonen als auch die Eltern werden in Finnland als aktive Akteure für die Erziehung und Bildung der Kinder verantwortlich gemacht (vgl. ebd., S. 17). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die im finnischen Schulsystem stark ausgeprägte individuelle Förderung für die Schweiz gerade im Hinblick auf die Reduzierung von Bildungsungleichheiten von Bedeutung sein dürfte.

3. Problemsituation

Um die Bildungsungleichheiten an Schnittstellen von Bildungsstufen zu verdeutlichen, wird nachfolgend anhand Daten der amtlichen Statistik und anhand von empirischen Untersuchungen der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I unter dem Gesichtspunkt der regionalen, der geschlechtsspezifischen und der sozialen Chancengleichheit betrachtet.⁵

3.1 Regionale Disparitäten

An erster Stelle sind die in der schweizerischen Bildungslandschaft unterschiedliche Quotenverteilung im interkantonalen Vergleich zu nennen, woraus zu schliessen ist, dass Selektionsentscheidungen mitunter auch nach standortsabhängigen Faktoren erfolgen. Die nachfolgend aufgeführten Daten beziehen sich auf drei verschiedenen Systeme: Auf traditionelle und das kooperative Modelle, welche in Sekundarstufenklassen „mit Grundansprüchen“ (Realklassenstatus) und „mit erweiterten Ansprüchen“ (Sekundarklassenstatus) unterteilen und auf das System des integrativen Modells „ohne Selektion“, das keine äussere Differenzierung vornimmt. Da die Sekundarstufe I in den einzelnen Kantonen unterschiedlich strukturiert ist, werden in den nachfolgenden Ausführungen unter dem Begriff „Sekundarklasse mit erweiterten Ansprüchen“ (EA) alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarklassen, des Langzeitgymnasiums und der Niveaugruppen mit erweiterten Ansprüchen subsumiert. Der Begriff „Sekundarklasse mit Grundansprüchen“ (GA) bezieht sich auf die Klassen mit Realstatus. Für die folgenden Vergleiche werden nur diejenigen Kantone gegenübergestellt, die mehrheitlich über traditionelle und kooperative Modelle verfügen. Kantone mit vorwiegend integrativen Modellen sind für den nachfolgenden Vergleich nicht geeignet. Die Daten beziehen sich ausschliesslich auf Regelschulen der Sekundarstufe I, weil Sonderschulen oder private Schulen nicht Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung sind.

Die Daten des Bundesamtes für Statistik zeigen, dass im Schuljahr 2008/09 die Zuweisungen zu den Sekundarstufenklassen mit erweiterten und Grundansprüchen in den Kantonen der Deutschschweiz unterschiedlich ausgefallen sind: Wie in Tabelle 3.1. zu entnehmen ist, liegen im Vergleich zu den Kantonen Solothurn (83.9%), Freiburg (78.6%), Aargau (76.5%), Zug (72.1%), Basel-Land und Graubünden (70.7%), Schwyz (70.5%) und Luzern (70.4%) die Kantone Bern (59.5%) und Glarus (54.4%) mit ihren Übertrittsquoten in Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen (EA) im tieferen Bereich (vgl. BFS 2010, S. 32f.; Tab. 3.1, Spalte 6).

Die höchste Quote der Sekundarklassenschülerinnen und -schüler mit erweiterten Ansprüchen weist der Kanton Solothurn mit 83.9% auf, im Gegensatz zum Kanton Glarus, der mit 54,5% im tiefsten Bereich liegt. Die beiden Kantone weisen trotz einer Differenz der Übertrittsquoten von beinahe 30% relativ ähnliche Schulstrukturen der Sekundarstufe I auf. In den Kantonen Solothurn und Glarus ist die Sekundarstufe I nach Schultypen aufgliedert, wobei sowohl traditionelle, kooperative als auch integrierte Schulmodelle möglich sind. Beide Kantone bieten unter anderem auch das Langzeitgymnasium an, der Kanton Solothurn aber zusätzlich noch die Bezirksschule und eine Sekundarschule mit einer erweiterten Grundausbildung. Im Kanton Freiburg wird die Sekundarstufe I in drei Orientierungsschultypen unterteilt, in die Sekundarschultyp mit einer progymnasialen Abteilung, in die Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen und in die Realabteilung (vgl. EDK 2010b). Der Kanton Aargau, der wie der Kanton Freiburg eine relativ hohe Quote der Sekundarklasse mit erweiterten Ansprüchen aufweist, hat seine Sekundarstufe nach Schultypen unterteilt, wobei die Bezirksschule mit einer

5 In der bildungsrechtlichen Literatur wird die Unterteilung der Chancengleichheit in die regionale, geschlechtsspezifische und soziale Chancengleichheit vorgenommen (vgl. Plotke 2005, S. 385ff.). Auf diese Unterscheidung wird auch im Berufsbildungsgesetz in Artikel 3 explizit hingewiesen, indem der Ausgleich der Bildungschancen in regionaler und sozialer Hinsicht sowie die tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann in der Berufsbildung zu fördern und zu entwickeln sind (vgl. BBG 2002, Art. 3 lit. c).

umfassenden Grundausbildung und die Sekundarschule mit einer erweiterten Grundausbildung und einer Realschule mit allgemeiner Grundausbildung angeboten wird (vgl. EDK 2010b). Wie anhand der Daten der Bildungsstatistik deutlich wird, weisen die Kantone Nidwalden und Uri eine hohe Quote im Bereich „ohne Selektion“ auf, weshalb sie aufgrund der strukturellen Bedingungen nicht mit den anderen Kantonen verglichen werden können (vgl. BfS 2010, S. 32f.; Tab. 3.1, Spalte 8).⁶

Kanton	Sek. I	Grundansprüche		Erweiterte Ansprüche		Ohne Selektion	
	Total	Total	%	Total	%	Total	%
SO	8308	12762	→15.0	7145	→83.9%	88	1.0%
FR	10718	2298	21.4%	8420	→78.6%	-	-
AG	28425	6565	23.1%	21757	→76.5%	103	0.4%
ZG	3614	942	26.1%	2604	→72.1%	68	1.9%
BL	11362	3000	26.4%	8032	→70.7%	330	3.0%
GR	6413	1878	29.3%	4535	→70.7%	-	-
SZ	5268	1552	29.5%	3716	70.5%	-	-
LU	14095	3630	25.8%	9923	70.4%	542	3.8%
SG	17625	6226	35.5%	11236	63.7%	136	0.9%
ZH	40919	16086	→39.3	24562	60.0%	271	0.7%
AI	775	194	25.0%	486	62.7%	67	8.6%
BE	30923	11936	→38.6	18410	→59.5%	577	1.9%
SH	2702	1080	40.0%	1523	56.3%	99	3.7%
AR	2182	656	30.1%	1234	56.6%	292	13.4%
GL	1438	656	45.6%	782	→54.4%	-	-
TG	9787	3595	36.7%	4463	45.7%	1729	17.7%
NW	1401	211	→15.1	629	44.9%	561	→40.0
OW	1419	430	30.3%	895	44.4%	94	6.6%
UR	1288	140	→10.9	503	39.0%	645	→50.1

Tab. 3.1 Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp im achten Schuljahr. Vergleich der Kantone in der deutschen Schweiz (mit Ausnahme Kt. BS) für das Schuljahr 2008/09. Quelle der Rohdaten: Statistik der Schüler und Studierenden BfS 2010 und eigene Berechnung.

Dass sich die Unterschiede nicht nur auf interkantonaler Ebene abzeichnen, sondern sogar innerhalb der Regionen eines Kantons, wird im Folgenden am Beispiel des Kantons Bern verdeutlicht. Die Tabelle 3.2 zur regionalen Übertrittsquote im Kanton Bern zeigt, dass je nach Region unterschiedlich viele Schülerinnen und Schüler die Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen besuchen. Im Berner Mittelland wurden im Schuljahr 2008 62%, im Oberland 55%, im Emmental-Oberaargau 54% und in der Region Biel-Seeland 56% Sekundarschülerinnen und -schüler in Klassen mit erweiterten Ansprüchen aufgenommen (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tab. 3.2, Spalte 3). Es zeigt sich, dass zwischen Stadt- und Landregionen grössere Unterschiede be-

⁶ Im Kanton Nidwalden wird die Sekundarstufe I in Form einer kooperativen oder integrierten Orientierungsschule mit den Niveaus „A“ und „B“ geführt, welche Flexibilität in der Zuweisung zu den Niveauekursen gewährleistet (vgl. EDK 2010b). Im Kanton Uri sind traditionelle, integrierte und kooperative Sekundarstufenmodelle möglich, die je nach Modell in Untergymnasialklassen, Sekundarschulen mit erweiterten Anforderungen, Realschulen mit allgemeinen Anforderungen und Werkschulen unterteilt sind (vgl. EDK 2010b).

stehen. In ländlichen Regionen, wie bspw. im Oberland (55%) oder im Emmental (54%) sind die Übertrittsquoten niedriger als in der Agglomeration, wie dies insbesondere im Berner Mittelland (62%) zu sehen ist. Die Unterschiede sind einerseits damit zu erklären, dass die Bildungsangebote der Sekundarklassen mit erweiterten Ansprüchen in ländlichen Gebieten wie etwa im Emmental oder Oberland schwieriger zu erreichen sind als etwa im Berner Mittelland. Andererseits ist auch zu vermuten, dass die Divergenz zwischen Stadt und Land im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Bildungsaspiration der Eltern stehen könnte.

Die Übertrittsquote in Sekundarklassen mit erweiterten Ansprüchen lag im deutschsprachigen Raum des Kantons Bern im Schuljahr 2007/08 bei 57%, in den französisch sprechenden Regionen des Kantons Bern hingegen 69% aller Schülerinnen und Schüler in eine Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen aufgenommen (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tab. 3.2, Spalte 3).

Schultypen im Vergleich	Total		Mädchen		Jungen		Schweizer		Ausländer	
	GA	EA	GA	EA	GA	EA	GA	EA	GA	EA
Deutschspr. Kantonsteil	43%	→57%	39%	→61%	48%	→52%	39%	→61%	68%	→32%
Oberland	45%	→55%	42%	58%	49%	51%	42%	58%	54%	26%
Bern-Mittelland	38%	→62%	35%	65%	42%	58%	32%	68%	65%	35%
Emmental-Oberaargau	46%	→54%	39%	61%	53%	47%	44%	56%	61%	39%
Biel-Seeland	44%	→56%	39%	61%	49%	51%	39%	61%	68%	22%
Französischspr. Kantonsteil	31%	→69%	24%	→76%	37%	→63%	27%	73%	46%	56%

Tab. 3.2 Übertrittsquoten 2007/08 in die Sekundarstufentypen mit Grundansprüchen (GA) resp. Sekundarstufentypen mit erweiterten Ansprüchen (EA) ab der 6. Klasse. Quelle: Statistik der Schülerinnen und Schüler der BK/BE 2009.

Wie im Bericht „Bildungsstatistik Kanton Bern“ ausdrücklich darauf hingewiesen wird, sind die Quoten des deutsch- und französischsprachigen Kantonsteils aufgrund der unterschiedlichen Organisation der Sekundarstufe I allerdings nur bedingt vergleichbar (vgl. BK/BE 2009, S. 18). Zu beachten ist, dass in allen Gemeinden des französisch sprechenden Kantonsteils die Sekundarstufe I in Form einer Dreifachselektion, Realschule, Sekundarschule und Langzeitgymnasium, gegliedert wird, was gemäss Erziehungsdirektion Bern zu einer relativ hohen Sekundarklassenquote mit erweiterten Ansprüchen (EA) führt (vgl. ebd., S. 18). Im deutschen Kantonsteil hingegen fehlt diese flächendeckende Dreifachselektion, weil sich nicht alle Gemeinden der Sekundarstufe I für eine Einführung des speziellen Sekundarschulniveaus (Spez. Sek.) entschieden haben. Daraus ist zu schliessen, dass eine Schülerin oder ein Schüler im französischsprachigen Teil des Kantons Bern wohlmöglich eine höhere Erfolgschance hat, einen Sekundarstufentyp mit erweiterten Ansprüchen zu besuchen als im deutschsprachigen Kantonsteil.

Dieser Unterschied ist auch im interkantonalen Vergleich festzustellen: Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Schülerin oder ein Schüler bspw. im Kanton Nidwalden (15.1%), Solothurn (15.0%) oder Uri (10.9%) in ein Leistungsniveau mit Grundansprüchen zugeordnet wird, ist geringer als in den Kantonen Zürich (39.3%) oder Bern (38.6%) (vgl. BfS 2010, S. 32f.; Tabelle 3.1, Spalte 4).

Die ausgeprägte Variation von Selektionsquoten zwischen den einzelnen Regionen innerhalb eines Kantons sowie im interkantonalen Vergleich sind ein Beleg dafür, dass sich Selektionsentscheidungen mitunter nach örtlichen Eigenschaften und nicht ausschliesslich nach den individuellen Begabungs- und Leistungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler richten (vgl. Haeblerlin et al. 2005, S. 117). Die regionale Disparität ist namentlich im Hinblick auf die Lehrstellensuche von ausschlaggebender Bedeutung, vor allem weil die Schulabschlüsse im Schweizer Lehrstellenmarkt als etwa gleichwertig betrachtet werden (vgl. Neuenschwander 2010, S. 20). Zudem erweisen sich die Zuweisungen zu den differenzierten Bildungsgängen hinsichtlich

der Prognose oft nicht immer als richtig. Wie Moser & Rhyn (1999), aber auch Schuchart & Weishaupt (2004) mit ihren Untersuchungen nachweisen konnten, sind Leistungsüberlappungen insbesondere im mittleren Leistungsbereich nicht selten (vgl. Moser & Rhyn 1999; Schuchart & Weishaupt 2004, S. 882ff.). Eine Untersuchung im Kanton Basel-Land zeigte, dass Schülerinnen und Schüler aus dem tieferen Niveau sogar bessere Leistungen erzielten als Schüler des höheren Niveaus (vgl. Moser & Angelone 2008).

Anhand des Vergleichs der Daten mit den jeweiligen Schulformen ist davon auszugehen, dass sich die Gliederung der Sekundarstufe I auf die Übertrittsquoten auswirkt. Diese Vermutung wird auch durch wissenschaftliche Untersuchungen gestützt. Wie eine Untersuchung im Kanton Zürich gezeigt hat, ist insbesondere die Durchlässigkeit eines Schulsystems für die leistungsgerechte Zuweisung entscheidend (vgl. KR/ZH 2003). Wenn die Sekundarstufe I in Form eines integrierten oder kooperativen Modells geführt wird, so entschärfen sich die Selektionsprozesse und die individuelle Förderung innerhalb eines binnendifferenzierten Unterrichts gewinnt an Bedeutung. Trotzdem ist es augenfällig, dass sowohl in traditionell geführten als auch in kooperativ gegliederten Sekundarschulen ein Wechsel, insbesondere in ein höheres Niveau, eher die Ausnahme bildet und mehr oder weniger zeitlich auf die ersten beiden Semester der Sekundarstufe I beschränkt bleibt, während in integrativen Modellen flexibler mit Leistungsveränderungen umgegangen werden kann (vgl. Böhm 2005, S. 49). Diese Tatsache ist unter anderem damit zu erklären, dass Unterrichtsinhalte und -ziele in den einzelnen Sekundarstufenklassen mit erweiterten oder grundlegenden Ansprüchen im zeitlichen Verlauf immer mehr divergieren. Spätere Korrekturen der Schullaufbahn sind daher trotz Möglichkeit der Durchlässigkeit in ein höheres Leistungsniveau schwierig bis selten (vgl. Ditton 2004, S. 252). Auch Neuenschwander (2007) konnte am Beispiel einer Untersuchung im Kanton Zürich feststellen, dass die Durchlässigkeit mit einer Quote von ca. 4%-6% relativ klein sei, was zur Folge habe, dass die Zuweisung am Ende der Primarschule bei den meisten Schülern nicht mehr korrigiert würden (vgl. Neuenschwander 2007, S. 83ff.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Übertrittsquoten von der Primarschule in die Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen auf kantonaler und regionaler Ebene stark variieren. Wie die amtlichen Statistiken aber auch die Untersuchung von Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) oder auch Neuenschwander (2010) zeigen, stehen die Übergangsquoten im Zusammenhang mit den Schulstrukturen, die wiederum von der Gemeindegrösse und insbesondere vom Urbanisierungsgrad einer Region abhängen (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 160f.; Neuenschwander 2010, S. 19). Die Bildungsangebote und die damit verbundenen Chancen für den Besuch einer Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen werden von der geografischen Erreichbarkeit entscheidend gesteuert. Die regionale Bildungsungleichheit, die namentlich in den unterschiedlichen Übertrittsquoten sichtbar wird, ist unter anderem ein Beweis dafür, dass die Ursachen für von Schulerfolg oder Schulmisserfolg nicht allein bei den individuellen Begabungen und Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schülern zu suchen sind. Hinsichtlich der derzeit ausgeprägten regionalen Disparitäten kann festgestellt werden, dass die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu höheren Bildungsgängen zwischen Stadt- und Landregionen, zwischen Kantonen und Gemeinden das Gebot gleicher Bildungschancen stark beeinträchtigen.

3.2 Geschlechtsspezifische Disparitäten

Auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht kann festgestellt werden, dass die Übertrittsverfahren Ungleichheiten hervorbringen (vgl. Tabelle 3.3). Früher hatten die Mädchen im Vergleich zu den Jungen schlechtere Chancen eine höhere Schulbildung zu absolvieren (vgl. Godzieba 1968). In den 1960er Jahren wurde die soziale Ungleichheit des Bildungszuganges und die damit verbundenen Zugangschancen zum Arbeitsmarkt von den Variablen „katholisch“, „Landbevölkerung“ und „weibliches Geschlecht“ mitbestimmt (vgl. Godzieba 1968). Wenn damals die katho-

lischen Mädchen vom Lande am stärksten benachteiligt wurden, sind es nun heute mehrheitlich Mädchen und Jungen von Eltern, die in unqualifizierten Berufen tätig sind oder solche mit einem Migrationshintergrund (vgl. Haeberlin, Imdorf, Kronig 2005, S. 125; Georg 2006, S. 7). Heute hat sich die Ungleichheit aber insgesamt dahingehend verändert, dass Mädchen leistungsmässig auf allen Stufen der obligatorischen Schule bessere Resultate erzielen als die Jungen und ihnen dadurch auch die Zugänge zu einer höheren Bildung offen sind (vgl. BFS 2010, S. 44). Wie folgende Tabelle 3.3 zeigt besuchten im Schuljahr 2005 rund ein Drittel aller Jungen einen Schultyp mit Grundansprüchen, während die Mädchen mit rund einem Viertel in diesem Schultyp mit Grundansprüchen vertreten sind (vgl. Tab. 3.3).

Jahr	Grundansprüche		Erweiterte Ansprüche	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
1980	37.3%	35.4%	→60.8%	→62.6%
1981	38.1%	34.8%	59.9%	63.4%
1982	37.8%	34.2%	59.7%	63.3%
1983	37.9%	33.9%	59.7%	63.4%
1984	37.6%	33.9%	59.5%	63.2%
1985	37.3%	33.9%	59.8%	62.9%
1986	36.6%	33.1%	60.3%	63.6%
1987	35.7%	32.7%	59.8%	63.1%
1988	35.1%	32.5%	60.4%	62.9%
1989	33.1%	29.2%	61.7%	65.5%
1990	33.0%	29.2%	61.7%	65.6%
1991	33.4%	28.4%	61.6%	66.3%
1992	33.7%	28.6%	60.8%	65.7%
1993	34.1%	28.2%	60.3%	66.1%
1994	33.5%	28.3%	59.5%	64.9%
1995	34.6%	28.6%	59.3%	65.6%
1996	34.4%	28.4%	59.1%	65.2%
1997	34.0%	27.7%	58.1%	64.4%
1998	33.8%	27.2%	58.2%	64.7%
1999	33.6%	27.4%	58.5%	65.3%
2000	33.4%	27.4%	59.8%	65.3%
2001	33.1%	26.8%	58.9%	65.4%
2002	33.5%	26.5%	58.5%	66.0%
2003	33.4%	26.9%	58.7%	65.3%
2004	33.0%	26.7%	59.1%	65.4%
2005	32.9%	26.7%	→58.7%	→65.2%

Tab. 3.3 Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Geschlecht und Schultyp, 1980-2005. Quelle: Rohdaten der Statistik BFS 2007.

Während der obligatorischen Schulzeit haben sich seit 1980 die Bildungschancen von Jungen und Mädchen zugunsten der früher benachteiligten Mädchen mehr als angeglichen. Im Jahre 2005 besuchten 65.2% der Mädchen und 58.7% der Jungen Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen, während im Jahr 1980 62.6% der Mädchen und 60.8% der Jungen Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen zugeteilt wurden (vgl. BfS 2007, Tabelle 3.3, Spalte 4 u. 5). Wie die amtlichen Daten zeigen, ist nicht nur gesamtschweizerisch eine deutliche Geschlechterdifferenz festzustellen, sondern auch innerhalb eines Kantons. Im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern besuchten im Schuljahr 2008 61% der Mädchen einen Sekundarstufenklassen mit erweiterten Ansprüchen, während nur 49% aller Jungen einem solchem zugeteilt wurden (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tabelle 3.2, Spalte 5 u. 7). Diese geschlechtsspezifische Ungleichheit ist über die Schuljahr 2005/06 bis 2010/11 in allen Regionen des Kantons Bern feststellbar (vgl. BK/BE 2009).

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wie diese Unterschiede in Bezug auf die Geschlechter zustande kommen und wie allenfalls Übertrittsverfahren zu organisieren sind, dass weder Mädchen noch Jungen aufgrund von Zuschreibungen oder Verhaltensweisen benachteiligt bzw. bevorzugt werden. Aus wissenschaftlicher Sicht wurde bis jetzt nicht eindeutig geklärt, inwieweit bspw. die Überverteilung des weiblichen Geschlechts auf ihre sprachlich höheren Kompetenzen (vgl. Malti 2002, S. 136ff.), auf ihre schulische Anpassungsfähigkeit oder auf eine in den letzten Jahren sensibilisierte Genderpädagogik zurückzuführen ist. Dieser Frage wurde in einem Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern nachgegangen. Bauer, Heid & Hofer (2008) weisen in ihrer Untersuchung des Übertrittsverfahrens im Kanton Bern darauf hin, dass „unikausale Ursachenzuschreibungen [...] der Komplexität des Themas nicht gerecht“ [werden] (Bauer, Heid & Hofer 2008, S 30). Vielmehr sei die Geschlechterdifferenz im Zusammenhang verschiedenster Einflussfaktoren zu betrachten, die im Verlauf einer schulischen Laufbahn einwirkten (vgl. ebd., S 30; vgl. Kap. 4 folgend). Insgesamt ist fraglich, inwieweit die geschlechtsspezifische Disparität im Hinblick auf die kurzfristige Diskriminierung der Jungen im Vergleich zur längerfristigen Diskriminierung der Mädchen überhaupt von Bedeutung ist.

Trotz besserer Übertrittsempfehlungen von der Primarschule zur Sekundarstufe I zeigt sich, dass Mädchen gegenüber den Jungen nach wie vor benachteiligt werden (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 24). Diese Benachteiligung zeichnet sich insbesondere im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ab, indem Mädchen seltener eine Lehrstelle in Berufen mit höheren Ansprüchen finden (vgl. ebd., S. 24). Das Gefälle zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich auch in Bezug auf die Art der Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II, insofern als Mädchen häufiger eine allgemeine Ausbildung und Jungen häufiger eine berufliche Grundausbildung absolvieren (vgl. BfS 2007, S. 5). Besonders betroffen von dieser Benachteiligung sind ausländische Mädchen mit Realabschluss (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 25). In den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Technik schneiden Mädchen gegenüber Jungen in der obligatorischen Schulzeit nach wie vor schlechter ab, was sich letztlich auf die Wahl der beruflichen Ausbildungen und Berufsrichtungen auswirkt (vgl. BfS 2007, S. 5). Mädchen sind in den naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen immer noch untervertreten, obwohl sie auf Tertiärstufe bezüglich Teilnahme und Erlangung eines Abschlusses in den letzten Jahren aufholten (vgl. BfS 2007, S. 5).

Nichtsdestotrotz kann davon ausgegangen werden, dass Selektionsentscheidungen nicht nur auf der Basis von leistungsabhängigen Faktoren zustande kommen, sondern dass auch das Geschlecht ausschlaggebend sein kann.

Es zeigt sich, dass gerade beim Übertritt in die Sekundarstufe I sowohl primäre als auch sekundäre Effekte sozialer Disparitäten zum Tragen kommen. Der Begriff des „primären Herkunftseffekts“ beschreibt die Wahrscheinlichkeit des Schulerfolgs in Abhängigkeit mit der sozialen Herkunft, während unter dem Begriff des „sekundären Herkunftseffekts“ die elterliche Bildungsentscheidung zu verstehen ist (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 168). Die Wahrscheinlichkeit einer leistungsgerechten Zuteilung zu einem Schultyp der Sekundarstufe I ist bei Schülerinnen und Schülern relativ hoch, welche sehr gute oder deutlich schwache Leistung erbringen. Bei mittleren Leistungen hingegen beeinflussen leistungsunabhängige Kriterien wie Geschlecht, nationale Herkunft und zusätzlich die soziale Herkunft im gesamtschweizerischen Vergleich die Selektionschancen (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004; Tabelle 3.4).

Wie die Tabelle 3.4 zeigt, besuchten im Schuljahr 2005 66.7% aller Schweizerkinder den Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, während nur 43.4% derjenigen Kinder mit anderer Nationalität diesem Schultyp zugeteilt wurden (vgl. BfS 2007; Tab. 3.4, Spalte 4 u. 5). Die Diskrepanz ist auch in den folgenden Jahren stabil geblieben. Während im Schuljahr 2007/08 rund die Hälfte der ausländischen Schülerinnen und Schüler einen Sekundarstufentyp mit Grundanforderungen besuchten, lag die Quote bei den Schweizer Schülerinnen und Schülern bei nur einem Viertel (vgl. BfS 2010, S. 5). Weitere Diskrepanzen sind auch im Bereich des frühzeitigen Schulabbruchs festzustellen, insofern als die ausländischen Jugendlichen gegenüber den Schweizer Jugendlichen um ein Vielfaches übervertreten sind (vgl. BfS 2010, S. 5).

Deutlich kommt diese soziale Disparität bei der Statistik des Kantons Bern zum Ausdruck (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tabelle 3.2, Spalte 9 u. 11). Im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern besuchten im Schuljahr 2008 61% aller Schweizer Schülerinnen und Schüler einen Sekundarstufentyp mit erweiterten Ansprüchen (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tab. 3.2, Spalte 9).

Im Vergleich zu jenen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die nur zu 32% einen Sekundarstufentyp mit erweiterten Ansprüchen besuchten, zeichnet sich in dieser Hinsicht ein markanter Unterschied ab (vgl. BK/BE 2009, S. 15; Tab. 3.2, Spalte 9). Auch im gesamtschweizerischen Vergleich ist die Diskrepanz zwischen der nationalen Herkunft und Schultyp augenfällig (vgl. BfS 2007; Tabelle 3.2).

Auch eine Untersuchung von Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) weist auf die unterschiedlichen Bildungschancen von schweizerischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern hin, die zudem noch abhängig sind von der sozialen Herkunft und des Geschlechts. Bei mittleren Schulleistungen erhalten Schweizer Mädchen zu 83% eine Übertrittsempfehlung in eine Sekundarklasse mit erweiterten Ansprüchen, während die Wahrscheinlichkeit bei Schweizer Jungen bei nur 70% liegt. Noch stärker wird die Geschlechtsvariable bei ausländischen Schülerinnen und Schülern sichtbar: Ausländische Mädchen werden bei durchschnittlichen Schulleistungen zu 65% in eine Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen empfohlen, während ausländische Jungen nur zu 37% einen positiven Entscheid erhalten (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 14). Im Vergleich zu den Schweizer Jungen und zu ausländischen Mädchen werden ausländische Jungen deutlich benachteiligt.

Dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch schwachen familiären Verhältnissen gegenüber solchen aus gehobenem Bildungshintergrund bei Selektionsentscheidungen deutlich benachteiligt sind, wurde im Weiteren mit den an die PISA-Studie anschliessenden Untersuchungen bestätigt (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002; vgl. Ramseier & Brühwiler 2003). Im Ergebnis konnte übereinstimmend festgestellt werden, dass bei gleichen kognitiven Lernvoraussetzungen Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten unterschiedliche Chancen haben, Schultypen mit erweiterten Ansprüchen besuchen zu können. Diese Diskrepanz gewinnt angesichts des stetig zunehmenden Anteils der kulturell heterogenen Schulklassen an Brisanz (vgl. BfS 2010, S. 5).

Jahr	Grundansprüche		Erweiterte Ansprüche	
	Schweiz	Ausland	Schweiz	Ausland
1980	35.0%	44.8%	63.3%	51.3%
1981	35.0%	45.6%	53.4%	50.9%
1982	34.4%	45.9%	63.5%	49.4%
1983	34.3%	45.7%	63.5%	49.5%
1984	34.0%	45.9%	63.5%	48.8%
1985	33.8%	46.0%	63.7%	48.4%
1986	32.8%	45.8%	64.4%	48.7%
1987	32.0%	45.7%	64.4%	46.8%
1988	31.3%	46.6%	64.8%	46.2%
1989	28.0%	46.4%	67.0%	47.2%
1990	27.6%	46.9%	67.4%	46.4%
1991	26.8%	48.7%	68.2%	45.1%
1992	26.8%	50.0%	68.0%	42.9%
1993	26.6%	50.2%	68.1%	42.6%
1994	26.1%	51.3%	67.2%	41.4%
1995	26.9%	51.5%	67.4%	41.3%
1996	26.4%	52.0%	67.3%	40.7%
1997	25.8%	51.5%	66.8%	38.8%
1998	25.4%	51.2%	66.9%	39.2%
1999	25.3%	51.3%	67.5%	39.8%
2000	25.2%	50.9%	68.0%	41.1%
2001	25.1%	49.1%	67.2%	42.3%
2002	25.1%	49.4%	67.4%	41.4%
2003	25.2%	49.6%	67.1%	42.0%
2004	25.0%	48.8%	67.3%	42.2%
2005	25.0%	48.7%	→66.7%	→43.4%

Tab. 3.4 Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalität und Schultyp, 1980-2005. Quelle: Statistik der Schüler und Studierenden BfS 2007.

Seit 1980 hat sich der Anteil fremdsprachiger Schüler bzw. mit Migrationshintergrund praktisch verdoppelt, wobei sich der Anteil insbesondere in Sonderklassen oder Klassen mit Grundansprüchen deutlich häuft (vgl. BfS 2010, S. 5). Der Anstieg der ausländischen Bevölkerung hat sich insbesondere in bestimmten Stadtquartieren und Agglomerationen deutlich verschärft, während in ländlichen Gebieten die Anzahl ausländischer Schülerinnen und Schüler in den Klassen relativ stabil geblieben ist (SKBF 2010, S. 92). Diese unterschiedliche Verteilung führt auch zur Problematik der sozialräumlichen Segregation, insofern als es in den einzelnen Gebieten oder Schulkreisen zu schwierigen Klassenzusammensetzungen kommen kann, die sich auf die schulische Entwicklung insbesondere von benachteiligten Kindern negativ auswirken (vgl. Coradi Vellacott 2007). Die stark ausgeprägte Heterogenität einzelner Klassen ist derzeit eine der grössten Herausforderungen, die die Schule mittels Veränderungen im didaktischen und methodischen Bereich zu bewältigen hat.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei den Zuweisungen in die Züge der Sekundarstufe I eine soziale Selektion stattfindet (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 162f.), wobei sowohl die berufliche Stellung der Eltern als auch die familiäre Bildungsnähe beim Selektionsprozess eine Rolle spielt (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002, S. 109f.; vgl. Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002, S. 74). Es ist daher grundsätzlich zu fragen, ob die Gestaltung der Übertrittsverfahren für die sozialen Disparitäten verantwortlich zu machen ist bzw. wie die Verfahren allenfalls zu organisieren sind, dass Zugangschancen zu höherer Schulbildung allen Schülerinnen und Schülern gleichermassen offen stehen.

4. Aktueller Forschungsstand zum Thema der rechtlichen Regelungen und Massnahmen bei Übertrittsverfahren

Neuste Forschungen zum Thema des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I liegen derzeit in Deutschland vor. In Zusammenarbeit mit den Studien „TIMSS 2007“ und der „BiSta-Studie“ ist eine interdisziplinäre Forschung zum Thema des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule realisiert worden (vgl. Baumert, Gresch, Maaz & McElvany 2010). Die einzelnen Untersuchungen wurden im Schuljahr 2006/07 in dreizehn Bundesländern durchgeführt, wobei die Schwerpunkte Leistungsgerechtigkeit sowie regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten im Zentrum des Interesses standen (vgl. ebd., S. 5f.). Unter anderem wurde die Genese von Übergangsentscheidungen im Zusammenhang mit den institutionellen Regelungen des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse untersucht (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010; Kropf, Gresch & Maaz 2010).

Die erste Studie von Füssel, Gresch, Maaz & Baumert (2010) befasst sich mit dem institutionellen Kontext von Übertrittsentscheidungen. Dabei wurden verschiedene Regelungen herausgearbeitet, die für den Übergangsprozess in Deutschland von Bedeutung sind:

- Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Schule
- Kriterien der Eignungsfeststellung und der Übertrittsempfehlung
- Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung
- Regelungen zur Schulstruktur auf der Sekundarstufe I

Die Untersuchung wurde so angelegt, dass die einzelnen Übertrittsverfahren der Bundesländer auf der Grundlage einer systematischen Klassifizierung hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge zwischen rechtlichen Regelungen und dem Übertrittsprozess geklärt werden konnten. Im Ergebnis wurde in Bezug auf das erste Kriterium festgehalten, dass die Zusammenarbeit beim Übergangsprozess die Voraussetzung für eine leistungsgerechte wie förderorientierte Zuweisung bilde, die mittels Elterngesprächen und Orientierungsveranstaltungen zu realisieren sei:

„Je früher Eltern über das Übertrittsverfahren und die unterschiedlichen Anforderungen und Zugangskriterien der verschiedenen Sekundarschulformen informiert werden und je besser sie über den Leistungsstand und die Leistungsentwicklung ihres Kindes unterrichtet sind, desto eher können sie Klarheit über die eigenen Vorstellungen hinsichtlich der schulischen Laufbahn ihres Kindes gewinnen, ihre Vorstellungen unter Umständen korrigieren oder aktiv zur Förderung ihres Kindes beitragen, wenn möglicherweise vorhandene Lücken eine Erteilung der gewünschten Übergangsempfehlungen noch unsicher erscheinen lässt“ (Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 98).

Dabei wurde in Bezug auf die Regelungen darauf hingewiesen, dass die Grundschule einerseits zwingend eine persönliche Beratung der Eltern anzubieten habe, dass aber auch die Eltern zu diesen persönlichen Beratungen zu verpflichten seien (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 98).

Das zweite Kriterium konzentriert sich auf die Eignungsfeststellung und die Übertrittsempfehlung (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 99f.). Dabei kommen die Autoren zum Schluss, dass sich die Regelungen für die Erstellung der Übergangsempfehlung in den einzelnen Ländern in Deutschland in vielerlei Hinsicht unterscheiden, was insgesamt zu sozialen Disparitäten beitrage (ebd., S. 100). Die Regelungen sollten ihrer Meinung nach so festgelegt werden, dass erstens ersichtlich werde, ob die Empfehlung standardisiert notenbasiert erfolge und zweitens inwieweit das Lehrerurteil Wirkungskraft für die Übertrittsempfehlung habe (vgl. ebd., S. 100).

Ein drittes Kriterium bezieht sich auf die Verbindlichkeit der Übertrittsempfehlung (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010; Kropf, Gresch & Maaz 2010, S. 101f.). Insbesondere im Hinblick auf die Uneinigkeit gewinnt der Verbindlichkeitsgrad der Übertrittsempfehlung durch die Lehrperson an Bedeutung (vgl. ebd., S. 101), insofern als die Eltern bspw. trotz ge-

genteiliger Empfehlung der Lehrperson ihre Wünsche durchsetzen können. In Anlehnung an verschiedene Forschungen zum Thema Elternwille und soziale Disparitäten sind die Autoren deshalb der Meinung, dass bei der Ausgestaltung der rechtlichen Regelungen zwei Aspekte des Empfehlungsstatus zu berücksichtigen seien: Erstens die Regelung, dass die Eltern bei Uneinigkeit das Gespräch mit der Grund- und Aufnahmeschule zu suchen haben, um anschliessend frei entscheiden zu können (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 102). Und zweitens die Regelung, dass bei Uneinigkeit eine zusätzliche Eignungsprüfung in Form eines Aufnahmetests stattfindet, deren Resultat für den Übertritt von Entscheidung ist (vgl. ebd., S. 102).

Als viertes Kriterium wurde die Schulstruktur der Sekundarstufe I untersucht, die für den Übergang entscheidend ist (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 102f.). Für die Zuweisungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Schultypen sind aber nicht nur die Strukturen der Sekundarstufe I allein, sondern auch das örtliche Angebot relevant (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 102). Wie in der Schweiz herrscht auch in Deutschland eine grosse Vielfalt an Schulstrukturen auf der Sekundarstufe I, die je nach Landesregelung intern integriert oder kooperativ geführt werden (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 102). Die Autoren der Untersuchung empfehlen daher einheitlichere Regelungen für die Gestaltung der Sekundarstufe I: Entweder sollen die Regelungen so angelegt werden, dass die ersten beiden Jahre in der Sekundarstufe I grundsätzlich als Orientierungsstufe gelten oder die Gliederung der Sekundarstufe I sollte länderübergreifend vorschrieben sein (vgl. Füssel, Gresch, Maaz & Baumert 2010, S. 102).

Eine weitere Studie zum Thema der rechtlichen Regelungen, die im Rahmen der Übergangsforschung von Baumert et al. (2010) durchgeführt wurde, ist diejenige von Kropf, Gresch & Maaz (2010). Sie geben einen Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs von der Grundschule zur Sekundarstufe I, wobei ihre Forschungsfragen den institutionellen Regelungen in Bezug auf Kommunikationsstrukturen, Kriterien der Übertrittsempfehlung, Vergabe der Empfehlung und Anmeldung nachgehen (vgl. Kropf, Gresch & Maaz 2010, S. 399). Der Überblick über die verschiedenen Vorgehensweisen wurde auf gemeinsame Neuerungen und Reformbestrebungen hin untersucht. Im Ergebnis konnte festgehalten werden, dass sich trotz föderaler Verantwortungsverteilung auf gesamtdeutscher Ebene gemeinsame Reformbestrebungen abzeichnen: In Bezug auf das Übertrittsverfahren ist insbesondere die Umstrukturierung der Bildungsangebote auf der Sekundarschule I von Bedeutung. Die Autoren empfehlen, die einzelnen Schulformen in einer Schule auf der Basis eines durchlässigen Schulsystems zusammenzuführen, damit eine Korrektur einmal getroffener Bildungsentscheidungen noch zu einem späteren Zeitpunkt vorgenommen werden kann (vgl. ebd., S. 426f.). Erwähnt werden in diesem Zusammenhang die in Hamburg umgesetzten Reformen: Die Haupt- und Realschulen werden durchgängig als organisatorische und pädagogische Einheiten geführt, wobei diese neue Struktur auch mit der verlängerten Primarschule einhergeht. Neu erfolgt in Hamburg der Wechsel in die Sekundarstufe I erst ab dem sechsten Schuljahr (vgl. ebd., S. 428). Auch das Übertrittsverfahren wird im Zuge dieser Reformen neu organisiert, insofern als „Übertrittsentscheidungen [...] künftig unter Berücksichtigung der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung sowie auf der Grundlage diagnosegestützter Verfahren und verbindlicher Lernentwicklungsgespräche mit den Eltern getroffen werden“ (ebd., S. 428). Interessant sind auch die in Bremen neu eingeführten Zielsetzungen, die die Verbesserung der Talentausschöpfung und der Chancengerechtigkeit umfassen (vgl. ebd., S. 427). Generell wird in Bremen beabsichtigt, das Übertrittsverfahren an einer kind- und begabungsgerechten Selektion auszurichten (vgl. ebd., S. 427), dergestalt, dass die Eltern einerseits umfassend über die vielfältigsten Bildungsangebote und möglichen Anschlüsse informiert und beraten werden. Andererseits wird auch die individuelle Förderung ins Zentrum des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I gerückt (vgl. ebd., S. 427). Ferner sollen klare und einfache Übergangsregeln zu einem transparenten Verfahren für alle beitragen (vgl. Kropf, Gresch & Maaz 2010, S. 427).

In der Schweiz fand die Untersuchung des Übergangs von der Primar- zur Sekundarstufe I im Kontext der Rahmenbedingungen, der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung bislang nur wenig Beachtung.

Die Entwicklung hin zu einer ganzheitlichen und umfassenden schulischen Beurteilung wurde im Jahre 1999 im Rahmen des Trendberichts der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung dokumentiert (vgl. Vögeli-Mantovani 1999). Im Zentrum der Untersuchung, die am Ende der 1990er Jahre durchgeführt wurden, standen die Beurteilung und Berichterstattung, die Schullaufbahnentscheide als auch die Übertrittsverfahren der 26 Kantone der Schweiz (vgl. Vögeli-Mantovani 1999). Im Trendbericht wurden anhand verschiedener Forschungen aufgezeigt, wie die über Jahrzehnte gängige Benotung von Schülerleistungen durch neue Formen der Beurteilung ersetzt wurde (vgl. ebd., S. 196ff.). Unter dem Motto „Mehr fördern, weniger auslesen“, so der Titel dieses Berichts, wurde im Ergebnis festgehalten, dass das Fördern in den Beurteilungskonzepten in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum gerückt sei (Vögeli-Mantovani 1999). Der Paradigmawechsel von der summativ-selektiven hin zur förderorientierten Beurteilung sei insbesondere darin zu erkennen, dass die direkt beteiligten Akteure, Lehrpersonen, Eltern und Schüler, differenzierter in die Entscheidungsfindung einbezogen würden. Diese Entwicklung zeichne sich in verschiedenen Formen der Beurteilung ab, so etwa in Form der Lernberichte, der Elterngespräche oder Selbstbeurteilungen der Schüler sowie in der Durchführung von Orientierungs- und Vergleichsarbeiten (vgl. ebd. 1999, S. 15f.):

„Ein Vergleich zwischen den heutigen und den Übertrittsverfahren 1983/84 zeigt, dass in den letzten fünfzehn Jahren einige Bedingungen geändert und die Entscheidungsgrundlagen erweitert wurden. Die Primarlehrkräfte sind ausser in drei Kantonen massgeblich verantwortlich für die Beschaffung der Grundlagen und die Durchführung der Selektion. Prüfungen und Tests für alle oder diejenigen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen wollen, sind mit einigen Ausnahmen aus dem Verfahren im engeren Sinne verschwunden. Neu ist das Instrument der Orientierungs- und Vergleichsarbeiten eingeführt worden. Eine weitere Veränderung betrifft den verstärkten Einbezug der Eltern. Sie werden garantiert frühzeitig informiert und haben einen grösseren Anteil an der Entscheidungsfindung“ (ebd., S. 15).

Wie aber einige Studien belegen, trägt der verstärkte Einbezug der Eltern nicht nur zu einem leistungsgerechten Übertrittsverfahren bei, sondern führt mitunter auch zu einer Verzerrung von Entscheidungsfindungen. Bildungsnahe Eltern, d. h., Eltern mit einer erfolgreichen Schullaufbahn und erheblichen Kenntnissen über die Schule, können ihre Anliegen besser einbringen als bildungsferne Eltern (vgl. Neuenschwander et al. 2005, S. 35). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien sind beim Selektionsentscheid hingegen deutlich benachteiligt (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005, S. 53).

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit die heutige Beurteilungspraxis zu wirklich „mehr fördern, weniger auslesen“ (Vögeli-Mantovani 1999) geführt hat oder ob nicht gerade durch die in den letzten Jahrzehnten entwickelten Kriterien bei Übertrittsverfahren die Basis für eine förderorientierte und leistungsgerechte Beurteilung entzogen worden ist. Wie neuste Erhebungen zu Bildungsungleichheiten zeigen, führten die einst als verlässlich geltenden Kriterien bei den Übertrittsverfahren allem Anschein doch nicht nur zu den erhofften Bildungschancen für alle. Denn hinsichtlich der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen schneidet das schweizerische Schulsystem im internationalen Vergleich immer noch recht unzufriedenstellend ab (vgl. Buchmann, Sacchi, Lamprecht & Stamm 2007, S. 321ff.). Auf der Suche nach Ursachen hierfür werden unter anderem auch die Übergänge von der Primarschule zur Sekundarstufe I überprüft, inwieweit deren Regelungen sozialen Ungleichheiten entgegenwirken oder begünstigen.

So wurde unter anderem das Übertrittsverfahren im Kanton Freiburg untersucht, wobei der Frage nachgegangen wurde, inwieweit unerwünschte Effekte des familiären Hintergrunds durch dieses Modell reduziert würden. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass sich das Freiburgermodell als besonders geeignet erweist, um die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übertrittsentscheidungen weitgehend zu reduzieren (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald 2006). Begründet wird das Ergebnis dahingehend, dass die verschiedenen Elemente, Übertrittsprüfung, Elterngespräch, Lehrerurteil und Selbstbeurteilung, insgesamt zu einer vielschichtigen Entscheidungsgrundlage beitragen. Insbesondere wurde auf die Bedeutung der obligatorischen Elterngespräche als auch auf die standardisierte Vergleichsprüfung hingewiesen, die Effekte des

familiären Hintergrunds deutlich abschwächen (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald 2006, S. 388f.).

Im Kanton Bern wurde das Übertrittsverfahren auf die Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Selektionsprozesse auf der Grundlage einer Expertenbefragung hin untersucht. Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass das Problem der geschlechtsspezifischen Disparitäten nicht ausschliesslich mit Blick auf das Übertrittsverfahren, sondern im Verlauf einer ganzen Schullaufbahn zu untersuchen sei (vgl. Bauer & Heid 2009, S. 13):

„Zum einen ist im Hinblick auf solche Einzelmassnahmen die Nachhaltigkeit der Effekte anzuzweifeln. Natürlich kann es sinnvoll sein, wenn eine Lehrperson auf eigene Initiative hin bspw. monoedukative Elemente in ihren Unterricht einfließen lässt. Geschlechtergerechtigkeit als bildungspolitische Forderung kann und darf sich jedoch nicht auf isolierte Massnahmen beschränken, sondern ihr muss [...] innerhalb der einzelnen Schulprofile die Rolle einer Querschnittfunktion zugewiesen werden. Zum anderen kann auch ein nach allen Kriterien verschiedener Gerechtigkeitsaspekte entwickeltes Selektionsverfahren keine gerechte Selektion garantieren, wenn die zugrunde liegenden Lern- und Sozialisationsprozesse, welche die Schülerinnen und Schüler an diesen Punkt führen, keine gerechten Chancen ermöglichen. Geschlechtergerechte Schule muss also nicht am Endpunkt von Lernen ansetzen, d. h. bei den Übertrittsverfahren, sondern an ihrem Anfang, bei der möglichst flächendeckenden Umsetzung individualisierenden, geschlechtergerechten Unterrichts von der Einschulung bis zum Abschluss der schulischen Bildung“ (ebd., S. 52).

Wie am Beispiel der beiden hier referierten Studien von Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald (2006) und Bauer & Heid (2009), aber auch am Beispiel der neusten Forschungsansätze in Deutschland aufgezeigt werden kann, sind die strukturellen Bedingungen des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I aufgrund der im Zusammenhang stehenden regionalen, geschlechtsspezifischen und sozialen Disparitäten nach wie vor ein vordringliches Thema, das noch der Weiteren Klärung bedarf. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass Fragen zur Gestaltung von Übergängen, sowohl zur Strukturierung leistungshomogener oder -heterogener Klassen auf der Sekundarstufe I als auch generell zum Sinn schulischer Selektionen in pädagogischen Diskursen in den letzten Jahren wieder an Aktualität gewonnen haben.

Teil II Theoretische Grundlage

Um die eingangs grundlegende Frage zur schulischen Selektion genauer diskutieren zu können, ist es zunächst notwendig, eine vorläufige Verständigung darüber zu erzielen, was unter dem Begriff der Chancengleichheit zu verstehen ist. Weil schulische Selektionsprozesse Verteilungsprozesse sind, die den Ansprüchen einer chancengerechten Verteilung zu genügen haben, ist in einem ersten Schritt zu untersuchen, wieweit diese Forderung nach Chancengleichheit verfassungsrechtlich verankert ist. Nach einer Darlegung des Begriffs der formalen Chancengleichheit in Ergänzung mit rechtsphilosophischen, soziologischen und sozialpsychologischen Erklärungen wird in einem zweiten Schritt auf den Forschungsstand zur Problematik der sozialen Ungleichheit in der Bildung einzugehen sein. Darauf aufbauend werden die Rahmenbedingungen auf Ebene des Bildungssystems aufgeführt, wobei sowohl auf die Systemssteuerung einerseits als auch auf die Qualitätsentwicklung und -sicherung andererseits einzugehen ist. Anschliessend werden theoretische Ansätze zum Thema Leistungsbeurteilung und individuelle Förderung zu klären sein.

5. Theoretische Annäherung an den Begriff der Chancengleichheit in der Bildung

Der vordergründige Inhalt des Begriffs der Chancengleichheit ist von der umgangssprachlichen Bedeutung her einleuchtend: „Keiner soll bei der gesellschaftlichen Zuweisung von Chancen aus Gründen, die er selbst nicht zu verantworten hat, gegenüber anderen bevorzugt oder benachteiligt werden“ (Heckhausen 1974, S. 107). Was der Begriff der Chancengleichheit jedoch pädagogisch gesehen genau beinhaltet, versteht sich nicht von selbst.⁷ Die Vielseitigkeit der Konnotation und die Komplexität des Begriffs bringt es mit sich, dass unterschiedliche Definitionen darunter subsumiert werden können (vgl. Lamprecht 1991, S. 126).⁸ Je nach ideologischer, politischer und weltanschaulicher Sichtweise kann so Verschiedenes unter demselben Begriff verstanden werden. Nicht selten werden positive Begriffe wie Chancengleichheit ausserdem inflationär eingesetzt (vgl. Engels 2001, S. 20; Kronig 2007a, S. 84), um theoretische Grundüberzeugungen oder um politische Partikularinteressen durchzusetzen. Die ursprünglich eng gefassten Definitionen können dadurch beliebig mit neuen Bedeutungsinhalten erweitert und geradezu unendlich ausgedehnt und mithin in das Gegenteil des ursprünglich Gemeinten verkehrt werden. Die Beschäftigung mit einer präzisen Definition des schillernden Begriffs der Chancengleichheit führte im Laufe der Auseinandersetzung dazu, dass sich die einst mächtige Rhetorik des Begriffs in einer Leerformel aufzulösen begann (vgl. Bourdieu & Passeron 1971; Heckhausen

7 Die Herleitung des ursprünglichen Wortsinnes der Chance kann auf das lateinische Wort *cadentia* (= das Fallende) zurückgeführt werden, was übersetzt so viel wie Glücksfall, Glücksaussicht oder günstige Gelegenheit bedeutet (vgl. Wahrig 1996, S. 376). Chancengleichheit ist im übertragenen Sinn so zu verstehen, „dass jeder die gleiche Möglichkeit, die gleiche Aussicht auf Erfolg haben soll, nicht aber, dass jeder auch wirklich den gleichen Erfolg erzielen wird“ (Lamprecht 1991, S. 129). Auf das Bildungssystem bezogen kann Chance eine mehrfache Dimension annehmen: So ist ganz allgemein von Bildungschancen oder von Bildungsmöglichkeiten die Rede, die Chancen werden aber oft auch im Zusammenhang auf die Berufs-, Sozial- und Lebenschancen oder auf soziale Positionen und Bildungsabschlüsse bezogen. Weiter können auch Studien- und Ausbildungsplätze sowie Stipendien oder Darlehen als Chancen bezeichnet werden (vgl. Hördegen 2005, S. 157).

8 Lamprecht (1991) hat die Gefahr des inflationären Gebrauchs des Begriffs wie folgt umschrieben: „In seiner heutigen Unverbindlichkeit vermag der Begriff alles unter seinen Hut zu bringen. Kompensatorische Erziehung, Einführung von Gesamtschulen, Abbau sozialer Ungleichheit dank reduzierter Auslese, aber auch vermehrte Leistungsdifferenzierung bereits in der Primarschule, Ausbau herkömmlicher Selektionsschwellen, Hochbegabtenförderung und Einrichtung von Elitehochschulen zwecks besserer Ausschöpfung des Begabtenpotenzials – dies sind alles Forderungen, die heute unter der Flagge ‚mehr Chancengleichheit‘ segeln“ (Lamprecht 1991, S. 126).

1974; Heid 1988; Rothe 1981).⁹ Auch der Begriff der „Chancengerechtigkeit“, der spätestens durch die Kritik Heids (2000) in Frage gestellt wurde, konnte in dieser Hinsicht nicht über die Krise der Begriffsverwirrung weiterhelfen (vgl. Heid 2000, S. 87ff.). Wie Heid (1988) festhält, liegt in der „begrifflichen und analytischen Verworrenheit der Diskussionen um Chancengleichheit auch die Schwierigkeit, dass Chancengleichheit oft pauschal gefordert, wie undifferenziert kritisiert wird“ (Heid 1988, S. 1). Oelkers (2006a) bezeichnet den Begriff der Chancengleichheit als „ein emotiv gebrauchter Slogan“, der mangels konzeptueller Bestimmungen ein zentrales Problem der Bildungspolitik darstelle (Oelkers 2006a, S. 68). Wie auch Kronig (2007a) in diesem Zusammenhang ausführt, stellt die verwirrende Debatte nach Chancengleichheit in den vergangenen Jahrzehnten ein in der Pädagogik nicht zu ignorierendes Thema dar, das trotz höchster Bedenken weiter nach einer Klärung verlangt (vgl. Kronig 2007a, S. 89).

Umso wichtiger erscheint es daher, die alte Frage der Chancengleichheit an dieser Stelle nochmals aufzunehmen, um die in dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und sie alsdann in einen grösseren Zusammenhang stellen zu können. Um der Vielschichtigkeit der Fragestellung gerecht zu werden, ist eine ebenso vielfältige wie auch kontroverse Auseinandersetzung unabdingbar. Wie auch Lamprecht (1991) dazu meint, kann „nur so vermieden werden, dass die Frage der Chancengleichheit im Bildungssystem auf einen Aspekt eingeschränkt und so vorschnell in die eine oder andere Richtung entschieden wird“ (Lamprecht 1991, S. 131).

Weil sich das Bildungssystem in einer demokratischen Gesellschaft am Rechtssystem zu orientieren hat, wird das Konzept der Chancengleichheit im Folgenden aus rechtlicher Perspektive betrachtet. Zunächst ist die Fragestellung im Rahmen der formalen Chancengleichheit zu prüfen und zu analysieren, indem auf den verfassungsrechtlichen Bezugsrahmen ganz allgemein einzugehen ist. Weil aber die formale Chancengleichheit auslegungsbedürftig ist,¹⁰ wird die Frage nach der Verteilung von Bildung und Chancengleichheit zudem aus der Sicht anderer Disziplinen betrachtet.¹¹ Neben der pädagogischen Sichtweise wird unter anderem Bezug genommen auf das Schulrecht sowie auf rechtsphilosophische, soziologische und sozialpsychologische Ansätze, so dass die Fragestellung aus polyvalenter Perspektive heraus bearbeitet werden kann.

5.1 Begriffsbestimmung und -kategorisierung

Ausgehend von den rechtlichen Rahmenbedingungen wird im Folgenden versucht, den Begriff der Chancengleichheit auf der Grundlage der drei Verteilungsregeln, Gleichheitsprinzip, Leistungsprinzip und Bedürfnisprinzip, zu analysieren und zu definieren. Diese normativen Regelungen sind von zentraler Bedeutung für den alltäglichen Unterricht und so auch für die Entscheidungsfindung von Selektionsprozessen (vgl. Fend 2006a, S. 172). Die rechtlichen Rahmenbedingungen auf übergeordneter Ebene (Makroebene) bilden nach Fend (2006) die „Grund-

9 Bourdieu & Passeron (1971) haben mit ihrer Arbeit „Die Illusion der Chancengleichheit“ auf die Gefahr des Begriffs aufmerksam gemacht. Später hat sich Heid (1988) in seinem Aufsatz „Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit ebenso kritisch mit dem Begriff auseinandergesetzt. Lamprecht (1991) weist darauf hin, dass „der Begriff der Chancengleichheit in bildungspolitischen Kontroversen ausgedient“ habe, aber im Hinblick auf die geknüpften Berufs- und Lebenschancen allerdings noch äusserst aktuell sei (Lamprecht 1991, S. 126). Im Zusammenhang mit den internationalen Leistungsmessungen und der damit einhergehenden Publikations- und Forschungstätigkeit hat das Thema der Chancengleichheit in letzter Zeit allerdings wieder deutlich an Aktualität gewonnen (vgl. Oelkers 2009, S. 7).

10 Anzumerken ist hierzu, dass viele Begriffe in der Rechtswissenschaft nicht eindeutig definiert werden können. Oft ist aus rechtswissenschaftlicher Sicht nicht klar, was eigentlich unter einer Definition zu verstehen ist (vgl. Röhl 2001, S. 10). So bezeichnet bspw. Engels (2001) „Chancengleichheit“ als einen „schillernden (Rechts-)begriff“, der demzufolge viel Spielraum zur Interpretation zulässt (Engels 2001, S. 20).

11 Richli (2000) weist auf die für eine faire Rechtsetzung notwendige interdisziplinäre Vorgehensweise explizit hin (vgl. Richli 2000, S. 6f.).

lage für die Organisation von Lernprozessen für alle Bevölkerungskreise, sie schaffen Rechtssicherheit sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern“ (Fend 2006a, S. 172). Wie Fend (2006) weiter hinzufügt, stellen rechtliche Rahmenbedingungen auch „Instrumente der Qualitätssicherung [dar] und greifen damit indirekt auch in die pädagogische Arbeit ein“ (ebd., S. 172).

5.1.1 Chancengleichheit und Gleichheitsprinzip

Es ist offensichtlich, dass der Begriff der Chancengleichheit vorerst den Gleichheitsanspruch impliziert. Die grundsätzliche Gleichheit geht auf eine lange Traditionslinie zurück, die sich als Argumentationsfigur von der Antike (Stoa) bis hin in die Neuzeit (Naturrechtslehre) erstreckt (vgl. Bornschier 1991, S. 13).¹² Das Prinzip der Gleichheit, als „zentraler Kern der Gerechtigkeit“ (vgl. Koller 1995, S. 53), bildet seit jeher die Struktur im sozialen Gefüge und bildet noch heute die Grundlage der Rechtsphilosophie unserer Kultur (vgl. Coing 1993, S. 5).¹³ Das Gleichheitsgebot zwischen den Individuen wird daher als normatives Gebot in Verfassungen oder völkerrechtlichen Verträgen an höchster Stelle angeordnet (vgl. ebd., S. 153, vgl. Richli 2000, S. 190f.).¹⁴

In der Schweiz ist die Rechtsgleichheit, wonach „alle Menschen [...] vor dem Gesetz gleich [sind]“, seit 1874 in der Bundesverfassung verankert (vgl. BV 1999, Art. 8, Abs. 1). Nach Arti-

12 So leitete Aristoteles (387-322) Gerechtigkeitsformen aus dem Gleichheitsprinzip ab, wobei in seinen Ausführungen die Gleichheit stets als ein Mittleres zu verstehen ist: „Es steht fest, dass der Ungerechte die Gleichheit verletzt und dass die ungerechte Tat Ungleichheit bedeutet. Somit ist klar, dass es auch ein Mittleres zwischen der Ungleichheit gibt. Das ist das Gleiche. Denn bei jeder Art von Handeln, wo es ein Mehr und ein Weniger gibt, gibt es auch das Gleiche. Wenn nun das Ungerechte Ungleichheit bedeutet, so bedeutet das Gerechte Gleichheit“ (Aristoteles 2001, 1131a 1-21). Das erste Fundament in der aristotelischen Theorie der Gleichheit ist somit die verhältnismässige oder die proportionale Gleichheit, also das richtige Mass in der Verteilung: „Das ist also das Gerechte: Das Proportionale. Und das Ungerechte ist der Verstoß gegen das Proportionale“ (Aristoteles 2001, 1131b 9-32). Die Gleichheitsforderung besteht in der proportionalen Gleichheit darin, dass „sich in der Verteilung der Güter die Verteilung des zuteilungsrelevanten Kriteriums auf die Verteilungsadressaten widerspiegelt“ (Kersting 2000, S. 45).

13 Die Gleichheit in der Antike bezieht sich allerdings nicht auf alle Menschen der Gemeinschaft, denn Gleichheit unter den menschlichen Individuen ist historisch gesehen eher ein später Gedanke (vgl. Herzog 1991, S. 377). So bezieht sich die von Aristoteles definierte Gleichheit ausschliesslich auf die erwachsenen Vollbürger, also auf die nicht-versklavten Männer (vgl. Bornschier 1991, S. 12). Diese aufgrund naturgegebener Ungleichheit der Menschen legitimierte Hierarchie ist sowohl bei Aristoteles als auch bei Platon ein Grundmuster, das in konservativen Argumentationen im Laufe der Geschichte immer wieder kehrt (vgl. Prengel 2006, S. 38). So stellt auch in der europäischen Epoche des Mittelalters die Hierarchie bildende Verwendung von Gleichheit die Grundlage der Sozialordnung dar, indem unter Gleichheit der Menschen die Standesgleichheit zu verstehen ist (vgl. Prengel 2006, S. 39). Der Begriff der Gleichheit hat sich aber im Wandel der Zeit und der damit verbundenen Wertvorstellungen gewandelt (vgl. ebd., S. 29). Der Wandel wurde einerseits durch gesellschaftliche, andererseits durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen vorangetrieben (vgl. Burzan 2005, S. 9). So wurde die historisch überholte geburtsständische Hierarchiebildung spätestens mit dem Aufkommen des Bürgertums und dem Zusammenbrechen feudalistischer Gesellschaftsstrukturen mit einer leistungsbegründeten Hierarchiebildung ersetzt (vgl. Prengel 2001, S. 94). Im Zuge der Demokratisierung erfolgten Unterschiede nicht mehr nach festgeschriebenen gruppenspezifischen Privilegien, sondern nach „dem Prinzip des unter Beweis zu stellenden individuellen Verdienstes“ (Heckhausen 1974, S. 69f.).

14 Zurück geht dieses verfassungsrechtliche Gleichheitsgebot auf das rationalistische Naturrecht der Aufklärung. Das Naturrecht, das sowohl auf der Natur des Menschen als auch auf der Gegebenheit der menschlichen Gesellschaft beruht (vgl. Coing 1993, S. 32), bezieht sich auf den Naturzustand, was soviel bedeutet, dass alle Menschen von Herrschaft frei und nach dem Recht gleich sind (vgl. ebd., S. 33). Später dann wurde dieser Ansatz des Naturrechtes zum Gesellschaftsvertrag erweitert, womit der Staat begründet und organisiert wurde. Dabei sind zwei Ansätze von Gesellschaftsverträgen zu unterscheiden, die konservativere und radikalere Lehre (vgl. ebd., S. 33f.). Während die konservativere Lehre eher zum Unterwerfungsvertrag wurde (Hobbes), betonte die radikalere Lehre (Locke) „die natürlichen Rechte des Menschen, seine Freiheit, sein Eigentum und die Gleichheit aller zu sichern“ (ebd., S. 34). Auf diese Lehre geht die amerikanische Unabhängigkeitserklärung von 1776 zurück wie auch die Deklaration der Menschenrechte von 1789 der französischen Republik (vgl. ebd., S. 35).

kel 2 Absatz 3 der Bundesverfassung hat demnach die Schweizerische Eidgenossenschaft für eine „möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern“ zu sorgen (BV 1999, Art. 2, Abs. 3). Chancengleichheit im Sinne rechtlicher Gleichheit der Chance ist dahingehend zu verstehen, dass allen Menschen für ihre Entwicklung den gleichen rechtlichen Rahmen zu setzen ist. In Artikel 8 Absatz 2 bis 4 wird die Gleichheit konkretisiert (vgl. BV 1999, Art. 8, Abs. 2-4): Um einer Ungleichbehandlung vorzubeugen wird auf das Diskriminierungsverbot hingewiesen, das besagt, dass niemand [...] aufgrund der „Herkunft, Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung diskriminiert werden [darf]“ (BV 1999, Art. 8, Abs. 2). Demnach sind allen Bürgerinnen und Bürgern die gleichen Chancen einzuräumen, um soziale Positionen, die mit Gütern und Privilegien verbunden sind, zu erlangen.

Die in Artikel 2 Absatz 2 und 3 der Bundesverfassung geforderte Chancengleichheit und Bemühung für eine gerechte internationale Ordnung bildet auch den rechtlichen Bezugsrahmen für die Bildungsverfassung (vgl. BV 1999, Art. 61, 62) und für die kantonalen Schulgesetze und -verordnungen. Der verfassungsrechtlich verankerte Gleichheitssatz fordert, dass jedem Kind die Möglichkeit eines Bildungsweges zu eröffnen ist, unabhängig vom Stand und Vermögen der Eltern. Die Grundlage hierfür bildet Artikel 19 der Bundesverfassung, der auf den Anspruch auf ausreichenden Grundschulunterricht hinweist: „Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet“ (BV 1999, Art. 19). Bund und Kantone haben demnach dafür zu sorgen, dass allen Schülerinnen und Schülern während der obligatorischen Schulzeit das gleiche Bildungsangebot und die gleichen Unterrichtsbedingungen unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden.¹⁵ Gemäss Artikel 3 des Berufsbildungsgesetzes wird zudem explizit darauf hingewiesen, dass die regionale und soziale Chancengleichheit sowie die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter in der Berufsbildung zu fördern und zu entwickeln seien (vgl. BBG 2002, Art. 3 lit. c). In der bildungsrechtlichen Literatur wird die Chancengleichheit in die drei Unterkategorien, in die regionale und soziale Chancengleichheit sowie in die Chancengleichheit der Geschlechter, unterteilt (vgl. Plotke 2005, S. 385ff.):

Als Massnahme gegen die festzustellenden regionalen Ungleichheiten zwischen den Kantonen, die sich namentlich auf struktureller Ebene zeigen, hat das Projekt HarmoS der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule der Schweiz vorgenommen, die ab

15 Nach Plotke (2005) zeigt sich das Problem des mangelnden Angebots an unentgeltlichem Unterricht vor allem im Anschluss an die obligatorische Schule. Aufgrund der derzeitigen wirtschaftlichen Lage haben viele Jugendliche Mühe, eine Lehrstelle zu finden. Meistens handelt es sich dabei um schwächere Jugendliche oder solche mit einem Migrationshintergrund, die den Übergang von der Sekundarstufe I in eine duale Ausbildung mit einem zehnten Schuljahr zu überbrücken haben. Angebote dieser Art sind notwendig, um allfällige schulische Lücken zu füllen, so dass die Jugendlichen den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung nachkommen können (vgl. Plotke 2005, S. 386). Dem Gebot der Chancengleichheit wird hingegen nicht genügend Rechnung getragen, weil diejenigen Jugendlichen, die eine gymnasiale Ausbildung besuchen, unentgeltlich unterrichtet werden. Wie Haeberlin et al. (2005) mit ihrer Studie „Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt“ darauf hinweisen, ist die im Vergleich zum gymnasialen Ausbildungsweg mindere staatliche Investition für die Überbrückungszeit von der obligatorischen Schulzeit zur dualen Ausbildung zu überdenken (vgl. Haeberlin et al. 2005, S. 131f.). Es stellt sich an dieser Stelle auch die Frage, ob allfällige schulische Defizite nicht bereits während der obligatorischen Schulzeit kompensiert werden könnten. Damit die Schulabgängerinnen und -gänger den Anforderungen des Arbeitsmarkts gerecht werden können, wird in den Deutschschweizer Kantonen das 9. Schuljahr nach und nach optimiert (vgl. SKBF 2010, S. 94f.). Im Wesentlichen umfasst die Optimierung die individuell ausgerichtete, zielorientierte Förderung im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe II, die auf der Basis einer individuellen Standortbestimmung (Lerntests wie Stellwerk) aufgebaut wird (vgl. ebd., S. 94f.). In Zusammenarbeit mit den Eltern werden individuellen Ziele festgelegt, so dass der Übergang in eine Berufsausbildung optimal für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler vorbereitet werden kann (vgl. ebd., S. 95). Nebst der Förderung von fachlichen Kompetenzen und Kenntnissen werden auch überfachliche Kompetenzen in Bereichen des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens durch Projektarbeiten und Abschlussarbeiten aufgebaut (vgl. ebd., S. 95). Darüber hinaus wird auch auf die Vernetzung von Schule, Elternhaus, Berufberatung und Arbeitsplatz Wert gelegt, indem die Kooperation unter den verschiedenen Akteuren gefördert wird (vgl. ebd., S. 95).

Oktober 2007 zur Ratifikation in den Kantonen freigegeben wurde (vgl. EDK 2006a, b, S. 42ff.). Die Kantone werden neu zur Harmonisierung des Schulwesens in den Bereichen des Schuleintrittsalters, der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge sowie im Bereich der Anerkennung von Abschlüssen verpflichtet (vgl. BV 1999, Art. 62 Abs. 4). Mit dem neuen Bildungsrahmengesetz wird dem Gebot der regionalen Chancengleichheit Rechnung getragen, wenn auch die von inneren Bedingungen verursachte Ungleichheit von den HarmoS vorgesehenen Massnahmen nicht oder nur ansatzweise umfasst wird.

Weiter sieht das Berufsbildungsgesetz in Artikel 3 auch vor, die geschlechtsspezifische Chancengleichheit, die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter, in der Berufsbildung zu fördern und zu entwickeln (vgl. BBG 2002, Art. 3 lit. c). Plotke (2005) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits in der obligatorischen Schulzeit der Unterricht so zu konzipieren sei, dass weder Mädchen noch Jungen aufgrund von Zuschreibungen oder Verhaltensweisen benachteiligt bzw. bevorzugt werden (vgl. Plotke 2005, S. 386f.). Rechtlich gesehen ist der Zugang zu den einzelnen Ausbildungsstätten, die Gestaltung der Ausbildungsangebote sowie die Stundentafel für beide Geschlechter gleich. In der Praxis zeichnen sich jedoch immer noch Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern ab, die namentlich an der Schnittstelle von der Primarstufe zur Sekundarstufe I wie auch im Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II sichtbar werden.

Nebst der geschlechtsspezifischen Chancengleichheit ist auch der sozialen Chancengleichheit eine besondere Beachtung zu schenken, damit Schülerinnen nicht aufgrund ihrer sozioökonomischer Herkunft diskriminiert werden (vgl. BBG 2002, Art. 33 lit. c). Weil die Schule nicht allein diese durch verschiedene Faktoren verursachte Ungleichheit auszugleichen vermag (vgl. Plotke 2005, S. 387), sieht Plotke (2005) mögliche Massnahmen in der Verbesserung ausser-schulischer Betreuung der Schülerinnen und Schüler, in Form von Tagesschulen, Aufgabenhilfen oder Mittagstischen usw. (vgl. Plotke 2005, S. 387). Die soziale Chancengleichheit fordert ausserdem, dass Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten familiären Verhältnissen grundsätzlich gleiche Bildungszugänge ermöglicht werden und dass allfällige Bildungsbarrieren durch Ausgleichsleistungen abzubauen sind.

Aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten, Begabungen und Einsatz sowie aufgrund unterschiedlicher sozialer Geburts- und Sozialisationsumstände sind die diskriminierungsfreien, formalrechtlich gleichen Zugangschancen im Ergebnis allerdings keineswegs für alle gleich gross (vgl. Bornschier 1991, S.13). Diese Ungleichheit entspricht auch der Realität einer heterogen geprägten Schülerschaft. Kinder kommen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen, die sowohl auf die Umwelt als auch auf individuelle Anlagen zurückzuführen sind, als Ungleiche in die Schule. Oelkers (2006a) weist darauf hin, dass das Lernen von Anfang an durchwegs von einer Ungleichheit geprägt sei und dementsprechend auch das am Ende erreichte Bildungsgut jedes Einzelnen unterschiedlich ausfalle (vgl. Oelkers 2006a, S. 69).¹⁶

Chancengleichheit bezweckt in formaler Hinsicht nicht die tatsächliche Gleichheit, es ist damit auch nicht die Ungleichheit zu bekämpfen, sondern setzt vielmehr Ungleichheit voraus (vgl. Lamprecht 1991, S. 152).

Der Begriff der Gleichheit bezieht sich nicht auf eine tatsächliche Gleichheit der Schülerschaft, sondern Gleichheit im Sinne des Gleichbehandlungsgebots fordert, dass die heterogen geprägte Schülerschaft in einer bestimmten Hinsicht als gleich betrachtet oder behandelt wird. Wie Prenzel (2006) ausführt, geht es „bei der Durchsetzung und Verwirklichung von Gleichheit [...] nicht um die Herstellung eines Zustandes, sondern um eine *bestimmte Sichtweise und Behandlung der Wirklichkeit*“ (Prenzel 2006, S. 9; Hervorhebung S. K). Mit der Idee „Pädagogik der Vielfalt“ versucht Prenzel (2006) der menschlichen Verschiedenheit gerecht zu werden, die

16 Nach Oelkers (2006a) sind „Chancen im Bildungssystem [...] nicht einfach als Summe vorhanden und können dann mit einem Schlüssel verteilt werden. Schüler können also nie ‚gleiche‘ Chancen zugeteilt bekommen, weil man Chancen nicht beziffern kann. Man hat nicht zu Beginn der Schulkarriere eine bestimmte Anzahl Chancen, die dann genutzt oder nicht genutzt werden können. In dieser Hinsicht ist die Metapher irreführend, Chancengleichheit ist kein Verteilungsproblem, die ‚Gleichheit‘ betrifft nicht den Anteil an einer bestimmten Menge“ (Oelkers 2006a, S. 87).

ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenheit anstrebt (Prengel 2006, S. 184ff.). Sie versteht dabei Egalität und Differenz nicht als konträre, sondern als einander wechselseitig bedingende Werte (vgl. Prengel 2001, S. 93). In dieser Hinsicht ist auch Walzers „komplexe Gleichheit“ zu verstehen. In der „Sphäre der Erziehung“ erscheint Walzer (1992) die komplexe Gleichheit gegenüber der einfachen Gleichheit angemessener zu sein, weil „nicht alle Kinder das gleiche intensive Interesse entwickeln, und [...] nicht alle die gleiche Fähigkeit des Verstehens mitbringen“ (Walzer 1992, S. 296).¹⁷ Das Gleichheitspostulat verweist auf gleiche Bildungsmöglichkeiten, das Freiheitspostulat hingegen betont die Notwendigkeit ungleicher Ergebnisse, welche sich aus der freien Entfaltung ungleicher Fähigkeiten und ungleicher Leistungen ergeben.

Dieses interdependente Verhältnis zwischen Gleichheit und Ungleichheit verweist auf die in einer demokratischen Gesellschaft grundlegenden Prinzipien der Gleichheit und der Freiheit.¹⁸ Chancengleichheit im Sinne der Ausgleichformel zwischen Gleichheits- und Freiheitsprinzip entspricht hiermit der regulativen Idee einer demokratisch verfassten, sozial und liberal orientierten Gesellschaftsordnung (vgl. Coing 1993, S. 153; vgl. Nida-Rümelin 2006, S. 39ff.).

Als Ergebnis kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass Chancengleichheit im Sinne formaler Gleichheit fordert, dass allen Menschen für ihre Entwicklung und für die Möglichkeit des Bildungszugangs den gleichen rechtlichen Rahmen zu setzen ist. Chancengleichheit hat in diesem Sinne keine Gleichförmigkeit in der Ergebnisgleichheit zur Folge, was grundsätzlich einer freien Entfaltung der Persönlichkeit zuwiderlaufen würde. Vielmehr geht es um die Sicherung der gleichen rechtlichen und bis zu einem gewissen Grade auch gleichen tatsächlichen Voraussetzungen individueller Freiheitsbetätigung (vgl. Bornschie 1991, S. 13). Unter Chancengleichheit ist aus pädagogischer Sicht „die Gleichheit der Bildungschancen zu verstehen, allgemein den individuellen Anspruch eines Kindes oder Jugendlichen auf eine mit individueller Förderung verbundene Schulbildung, die seinen Begabungen und Fähigkeiten, seiner Eignung und Neigung entspricht, als Voraussetzung der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit“ (Böhm 2005, S. 128).

5.1.2 Chancengleichheit und Leistungsprinzip

In einer meritokratischen Gesellschaft werden unterschiedliche Stellungen und Belohnungen nicht auf der Grundlage eines starren Feudalsystems zugeteilt, indem die unteren Stände von Macht und Privilegien von vornherein ausgeschlossen sind, sondern nach dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit legitimiert (vgl. Lamprecht 1991, S. 130). Formen der Ungleichheiten, insofern diese aus individuellen Leistungen resultieren, unterliegen in einer demokratischen Gesell-

17 Hinzuweisen ist an dieser Stelle, dass Gleichheit für Walzer (1992) mehrschichtig ist, aber zugleich auch negativ, weil sie die Aufhebung von Ungleichheiten miteinschließt, so etwa „aristokratische Privilegien, bürokratische Macht, rassische oder sexuelle Vorherrschaft“ (Walzer 1992, S. 17). „Ziel des politischen Egalitarismus ist nach Walzer eine Gesellschaft, die frei ist von Herrschaft“ (Walzer 1992, S. 18). Richli (2000) bezeichnet Walzers soziologisch-politischer Ansatz als kommunitaristisch (vgl. Richli 2000, S. 219). Dahingehend sind auch die Einwände gewisser Skeptiker zu verstehen, die besagen, dass Walzer mit seiner relativistischen Konzeption Anleihen auf Marx mache (vgl. Richli 2000, S. 225).

18 Die Werte „Freiheit“ und „Gleichheit“ bilden in einer Demokratie die Grundlage für den Rechtsstaat (vgl. Coing 1993, S. 153). „Das ganze Verfassungs- und Verwaltungsrecht steht im Zeichen der Freiheitsidee und des Gedankens der Achtung vor der Person des Bürgers“ (Coing 1993, S. 153). Auch Nida-Rümelin (2006) spricht den beiden Werten eine elementare Bedeutung zu: „Freiheit und Gleichheit sind die beiden Grundnormen der im Zuge der Aufklärung sich herausbildenden europäischen Demokratie, sie bilden den Anfang und gegebenenfalls auch das Ende der modernen politischen Philosophie“ (Nida-Rümelin 2006, S. 17). Nida-Rümelin (2006) vertritt eine konstitutive Verbindung von Freiheit und Gleichheit, die er gegen Angriffe von libertaristischer, kommunistischer und solidaristischer Position verteidigt, indem er zu beweisen versucht, dass keine dieser Positionen philosophisch legitimierbar sei. Diesen Positionen stellt Nida-Rümelin (2006) die konstitutive Verbindung von Gleichheit und Freiheit gegenüber, die er auf der Basis eines deontologischen Freiheitsverständnisses darlegt (vgl. Nida-Rümelin 2006, S. 33ff.).

schaft der politischen Gestaltungsverantwortung und bedürfen der Rechtfertigung. Die mit schulischen Selektionsprozessen einhergehenden Aussichten zu begehrten sozialen und beruflichen Positionen müssen grundsätzlich allen Bürgerinnen und Bürgern offen stehen, und alle müssen gleiche Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen, sofern sie über die dafür erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechende Leistungen erbringen (vgl. Koller 1995, S. 62).¹⁹ Ein fairer Wettbewerb verlangt zunächst, dass alle diskriminierungseinschlägigen Eigenschaften beseitigt werden (vgl. BV 1999, Art. 8, Abs. 2-4). Aus diesem Grund werden Legimitationsanforderungen an die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestellt, so dass gerechte Institutionen und Verteilungsstrukturen gewährleistet werden können. Somit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass mit dem Postulat der Chancengleichheit die tatsächliche Ungleichheit unter den Schülerinnen und Schülern nicht beseitigt wird, aber immerhin die Ungleichheit in der Leistung auf dieser Rechtfertigungsgrundlage zu reorganisieren und zu legitimieren ist (vgl. Heid 2000, S. 91).

Bei der Berücksichtigung des Leistungsprinzips als massgebendes Verteilungskriterium in der Bildung sind nach Kersting (2000) zwei grundlegende Bedingungen zu berücksichtigen:

„Zum einen bedarf es objektiver Verfahren zur Ermittlung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualitäten [...]; zum anderen bedarf es der Etablierung eines allgemein zugänglichen und vertikal wie horizontal hinreichend ausdifferenzierten Erziehungs- und Ausbildungssystems, das einem jeden eine seiner Talentausstattung, Interessensausrichtung und Lebensplanung entsprechende Entwicklung seiner Begabungen und Anlagen gestattet“ (Kersting 2000, S. 363).

Werden nun diese beiden Bedingungen auf das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I betrachtet, bedeutet dieser Ansatz, dass die Verfahren und die damit verbundenen Leistungsbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler einer objektiven Betrachtungsweise bedürfen, damit die Zuweisungen aufgrund der individuell erbrachten Leistungen zu den vertikal strukturierten Ausbildungsgängen erfolgen können. Bezogen auf das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I fordert das Prinzip der Verfahrensgerechtigkeit, dass gleiche Bedingungen für schulische Selektionsprozesse zu schaffen sind, damit gleiche Vorausset-

19 Die soziale Gliederung und die damit einhergehenden unterschiedlichen Stellungen und Handlungschancen waren seit jeher zu rechtfertigen (vgl. Bornschier 1991, S. 12). Im Laufe der Zeit unterlag die Grundlage der Rechtfertigung allerdings einem gesellschaftlichen Wandel: „Frühe Rechtfertigungsfiguren leiten die Ungleichheit der Menschen aus einer vom Götterwillen gesetzten ungleichen menschlichen Natur ab. Mit der in der Antike einsetzenden Säkularisierung wurde von der durch Götter geschaffenen Natur auf die schlicht vorfindbare unterschiedliche menschliche Natur als Rechtfertigung umgestellt [...]“ (Bornschier 1991, S. 12). Aristoteles begründete bspw. die unterschiedliche Stellung der Bürger im Staat damit, dass aufgrund der körperlichen und geistigen Anlagen einige Menschen von der Natur her bestimmt seien zu dienen und geleitet zu werden, während andere zum Befehlen geboren seien (vgl. Aristoteles 2003, 1254 a). Auch zwischen den Geschlechtern machte Aristoteles einen klaren Unterschied, indem er das männliche Geschlecht als das herrschende betrachtete (vgl. Aristoteles 2003, 1259 b). Im Weiteren schrieb Aristoteles dem Volk der Griechen aufgrund klimatischer Bedingungen gegenüber jenen von Europa und Asien eine Vormachtsstellung zu (vgl. Aristoteles 2003, 1327b). Auch Platon (427-347) war der Einsicht, dass aufgrund der verschiedenen Anlagen und Fähigkeiten die Menschen verschieden seien (vgl. ebd., S. 12). Seinen „Staat“ baute er demnach auf drei Ständen auf: Auf dem Handwerker- und Bauernstand, dem Wächter- oder Kriegsstand und auf dem Herrscherstand (vgl. Coing 1993, S. 12). Jedem Menschen wird gemäss seiner Anlage und Leistung seine Stellung in der sozialen Gemeinschaft zugeordnet, im Sinne der Definition des Gerechten: „Jedem das Seine“ (ebd., S. 13). Wie Coing (1993) in diesem Zusammenhang darauf hinweist, werden für die Begründung ständischer oder kastenartiger Gliederung stets anthropologische Unterschiede herangezogen (vgl. ebd., S. 17f.). Zuweisungskriterien wie „[...] Geburt (soziale Herkunft wie Sozialschicht, Besitz, Konfession, Landsmannschaft, Rasse), Geschlecht (männlich vs. weiblich) und Alter (alt vs. jung)“ haben in diesem Sinn „einen gesellschaftlich etablierten Privilegiencharakter, der im Grundsatz nicht individuell verdient sein muss, sondern pauschal zugeschrieben wird“ (Heckhausen 1974, S. 69). Weil diese Zuschreibungen als natürliche und unveränderbare Wesenseigenschaften, als naturgegeben oder gottgegeben aufgefasst wurden, konnten hegemoniale Strukturen über Jahrhunderte hinweg ungehindert durchgesetzt werden (vgl. ebd., S. 108). Ungleichheiten aufgrund von Statuszuweisungen wurden in prämodernen Gesellschaften bewusst hervorgebracht, um Hierarchien zu begründen und um die ungleiche (ungerechte) Behandlung von Menschen zu legitimieren (vgl. Herzog 1991, S. 377).

zungen und gleiche Erfolgchancen gewährleistet werden können (vgl. Engels 2001, S. 28). Das bedeutet, vergleichbare Selektionskriterien für eine vergleichbare Schülerschaft zu schaffen, damit unterschiedliche Ergebnisse auf der Grundlage ungleicher Leistungen und nicht auf ungleiche Voraussetzungen der Übertrittsbedingungen zurückzuführen sind (vgl. ebd., S. 28). Demzufolge sind ausschliesslich Unterschiede aufgrund individueller Leistungen als legitim zu betrachten (vgl. Engels 2001, S. 28f.).

Der rechtliche Bezugsrahmen bildet hierfür Artikel 9 der Bundesverfassung: „Jede Person hat Anspruch darauf, von den staatlichen Organen ohne Willkür und nach Treu und Glauben behandelt zu werden“ (BV 1999, Art. 9). Unterschiedliche Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher individueller Leistungsfähigkeit oder -erbringung ist als legitim anzusehen, während unterschiedliche Ergebnisse aufgrund ungleicher Bedingungen als Willkür zu bezeichnen sind (vgl. BV 1999, Art. 9). Fairness bei Zuweisungen zu höheren Bildungszugängen verlangt eine Unparteilichkeitsmoral, damit jede Schülerin und jeder Schüler ausschliesslich aufgrund der individuell erbrachten Leistungen bewertet werden kann. In Anknüpfung an Aristoteles entspricht diese Forderung der *iustitia directiva*, welche die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz verlangt, gemeint als Gleichheit von Leistung und Verdienst (vgl. Kersting 2000, S. 45).²⁰ Es handelt sich bildlich gesehen um die Gleichheit des Wegsehens, d. h., die *iustitia* entscheidet nicht in Ansehen der persönlichen Geburts- und Sozialisationsumstände.

Das Gütekriterium der Objektivität ist aus rechtlicher Sicht für die Verteilung der Chancen und für Entscheidungsfindungen ganz allgemein von zentraler Bedeutung (vgl. Richli 2000, S. 251). Soll ein Dritter eine Zuteilung nach dem Leistungsprinzip vornehmen, so hat er als unparteiischer einen Leistungsvergleich durchzuführen (vgl. Röhl 2001, S. 315). Die ausgehandelte Bewertung wird von den Beteiligten dann als gerecht betrachtet, wenn „der Prozess des Aushandelns nicht durch unterschiedliche Verhandlungsmacht verzerrt wird“ (Richli 2000, S. 235). Weil die Bewertung von Leistungen insgesamt vor Messproblemen steht, ist das Hilfsprinzip der Verfahrensgerechtigkeit zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 316). Wie Richli (2000) darauf hinweist, haben Verfahren einen Eigenwert und tragen dadurch zur inhaltlichen Gerechtigkeit bei (vgl. ebd., S. 265): „Dies ist vor allem dort der Fall, wo staatliche Entscheidungen, wie etwa bei der Zuteilung knapper Studienplätze, Lebenschancen eröffnen oder versagen“ (ebd., S. 266f.).

In diese Richtung ist auch der systemtheoretische Ansatz von Luhmann (1997) zu verstehen, der besagt, dass ein Ergebnis sogar ausschliesslich vom Verfahren her zu legitimieren sei (vgl. Luhmann 1997). Verfahren sind nach Luhmann (1997) soziale Systeme, die funktional die Aufgabe haben, eine einmalige verbindliche Entscheidung zu erarbeiten (vgl. Luhmann 1997, S. 41). Der Bedeutung der Objektivität steht Luhmann allerdings kritisch gegenüber, indem er das subjektive Lehrerurteil nicht per se als Fehlleistung wertet:

„Der Grund dürfte letztlich darin liegen, dass auch die Leistung selbst, die beurteilt wird ein Konstrukt ist, das erst im Beurteilungsprozess erzeugt und daher von vorgestellten Urteilen nicht unabhängig ist. Diese gleichsam zirkuläre Struktur der Gesamtkonstruktion von Leistung und Urteil dürfte den Bemühungen um Verbesserung in Richtung auf mehr Objektivität Grenzen setzen“ (ebd., S. 66).

Hier führt Luhmann (2002) verschiedene Argumente aus, die einer Verbesserung der Objektivität einschränkt (vgl. ebd., 67ff.): 1. Die Herkunftsneutralisierung ist nur teilweise möglich, was bedeutet, dass die Selektion nicht vollständig von der sozialen Schichtung getrennt werden kann. 2. Das Systemgedächtnis führt dazu, dass nur die Resultate einer Selektion für die Zukunft von Bedeutung sein werden, nicht aber unter welchen Umständen, die Resultate erzielt

20 Aristoteles unterscheidet im 5. Buch der Nikomachischen Ethik zwei Formen der Gerechtigkeit, die in den Übersetzungen in der Regel als arithmetische (vgl. Aristoteles 2001, 1131b 32-1132a 19) und geometrische oder auch proportionale Gerechtigkeit (vgl. Aristoteles 2001, 1131b 9-32) genannt werden. Noch heute wird die Differenzierung dieser beiden Gerechtigkeitsformen vorgenommen, die als *iustitia distributiva* (austeilende Gerechtigkeit oder Verteilungsgerechtigkeit) und *iustitia directiva* (ausgleichende Gerechtigkeit in Form der *iustitia correctiva*) bekannt sind (vgl. Röhl 2001, S. 309ff.).

worden sind. 3. Die Zensuren stehen auch im Zusammenhang mit den selbstkritischen Bewertungen des Unterrichts einer Lehrperson, denn „die Ergebnisse des Selektionsprozesses dienen als Ersatzindikatoren für Erfolge bzw. Misserfolge der Erziehung“ (Luhmann 2002, S. 67). 4. Das ganze Netzwerk der Selektion birgt die Gefahr der selbst erzeugten Ungewissheit. 5. Jede Selektion, die als Entscheidung sichtbar wird, ist ein Produkt einer Auswahl von mehr oder weniger gut begründeten Möglichkeiten. 6. Die Transparenz der Resultate beruht auf der Intransparenz des Entscheidungsvorgangs. Diese von Luhmann (2002) aufgeführten Faktoren lassen vermuten, dass schulische Bewertung und Selektion nur schwer von subjektiven Einschätzungen zu trennen sind und eine reine Objektivität in der Beurteilung kaum zu erreichen ist. Es stellt sich hier unweigerlich die Frage, ob Objektivität in der Beurteilung überhaupt anzustreben ist oder ob andere Qualitätsmerkmale in der Urteilsfindung zu berücksichtigen sind.

Dass die Wahrheitssuche indes noch anders als durch Objektivität, durch reine Unparteilichkeit gefunden werden kann, zeigt bspw. Habermas (1991) mit seiner Theorie der Diskursethik auf, bei der der subjektive Standpunkt eines jeden Einzelnen als Bestandteil in der Urteilsfindung eingeht. Nach Habermas (1991) folgt die Gerechtigkeit aus einer gemeinsamen, kooperativen Suche nach Wahrheit mittels rationaler Kommunikation. Der Diskurs wird hiermit zur Grundlage der Legitimität des Verfahrens (vgl. Habermas 1991, S. 119ff.).

In den USA hat sich seit den 1970er Jahren die sozialpsychologische Forschung zur Verfahrensgerechtigkeit entwickelt (vgl. Lind & Tyler 1988), die sich unter anderem mit den Verfahren der Notenvergabe an den Schulen befasst (vgl. Richli 2000, S. 24). In der besagten Forschungsrichtung wird die Verfahrensgerechtigkeit unter der objektiven *und* subjektiven Betrachtungsweise vorgenommen (vgl. ebd., S. 242; Hervorhebung S. K.).²¹ Die objektive Beurteilung nimmt die Überprüfung der Verfahren nach Kriterien der Eignung vor, ob diese den Richtlinien eines normativen Gerechtigkeitsstandards entsprechen (vgl. ebd., S. 243). Die subjektive Beurteilung hingegen bringt Vorstellungen der Beteiligten über die Gerechtigkeit eines Verfahrens hervor (vgl. ebd., S. 243). Die sozialpsychologischen Ansätze konzentrieren sich bei der Beurteilung von Verfahren insbesondere auf das Autoritäts-Beziehungs-Modell (vgl. Lind & Tyler 1988, S. 230ff.). Die Verfahrensgerechtigkeitsbeurteilung ist demnach von dem in der Bevölkerung wahrgenommenen Vertrauen, dem Ansehen und der Neutralität abhängig (vgl. Lind 1995, S. 7). Schulische Übertrittsverfahren sind demgemäss objektiv auf ihre Kriterien hin als auch unter subjektiven Gesichtspunkten auf deren Akzeptanz zu überprüfen. Wenn also nicht alle Schülerinnen und Schüler zu höheren Bildungsstufen zugelassen werden sollen, „so müssen [für die Begründung der Auslese] akzeptable und plausible Selektionskriterien gefunden werden“ (Richli 2000, S. 244), die für alle Beteiligten verständlich und transparent sein müssen.

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Verfahrensgerechtigkeit als Richtschnur der Gerechtigkeit betrachtet werden kann: „Die Suche nach Wahrheit und Gerechtigkeit verlangt eine Gestaltung an Verfahren, welche sicherstellt, dass alle entscheidungserheblichen Fakten und Gesichtspunkte zutage treten“ (Richli 2000, S. 244). Wie Richli (2000) im Anschluss an verschiedene Forschungsrichtungen festhält, unterliegen faire Verfahren sechs Gütekriterien (vgl. ebd., S. 251):

- Konsistenzregel: Ein Gütekriterium ist die Konsistenzregel, welche die Verfahren nach deren Dauer und konsistenten Prinzipien überprüft. Je länger ein Verfahren im Gebrauch ist, desto mehr nehmen Betroffene eine Lösung als gerecht war.
- Unvoreingenommenheitsregel: Diese Regel überprüft, ob die Auswahl der Personen, die das Verfahren durchführen, nicht aus parteilichen Personen besteht. Dadurch soll eine möglichst hohe Objektivität angestrebt werden, indem die im Verfahren tätigen Personen ihre Stellung nicht dazu ausnützen, sich unrechtmässige Belohnungen zu verschaffen.

21 Die soziologischen Forschungsrichtungen verfolgen mehrheitlich die objektive Betrachtungsweise der Verfahrensgerechtigkeit, während das Augenmerk der sozialpsychologischen Forschungsrichtungen eher die subjektive Betrachtungsweise vornehmen (vgl. Richli 2000, S. 243).

- Genauigkeitsregel: Danach wird ein Verfahren umso fairer beurteilt, je besser die Regeln gewährleisten, dass die dem Entscheid zugrunde gelegten Informationen optimal sind.
- Korrigierbarkeitsregel: Ein Verfahren sollte an eine höhere Instanz weitergeleitet werden, damit allenfalls vorhandene Fehler aufgedeckt werden können. Dabei scheint eine Überprüfung mehrerer Instanzen sinnvoll zu sein.
- Repräsentativregel: Wenn die Betroffenen mit dem Entscheid nicht einverstanden sind, sollten diese die Möglichkeit haben, sich Gehör zu verschaffen. Die Auswahl der Personen, die den Entscheid nochmals überprüfen, sollte aus einer Vertretung der Parteien im Kreis der entscheidenden Personen bestehen.
- Moralische Angemessenheit: Verfahren sind danach zu beurteilen, inwieweit das „Verteilungsverfahren den Grundvorstellungen der Beteiligten von Moral und ethischen Worten entspricht. Das Verfahren darf danach keine Täuschungen, Bestechungen, Verletzungen der Intimsphäre oder andere Persönlichkeitsverletzungen zulassen“ (Richli 2000, S. 252).

Aufgrund ihrer abstrakten und kontextfreien Definition sind diese Regeln auf verschiedene konkrete Bereiche, so auch auf das Schulwesen, anzuwenden. Heckhausen (1974) macht allerdings darauf aufmerksam, dass trotz Verbesserungen in den Verfahrensregeln dem Postulat der Chancengleichheit nur ungenügend Rechnung getragen werden kann (vgl. Heckhausen 1974, S. 112). Ein Problem sieht Heckhausen (1974) so etwa in der zeitlichen Verzerrung der Urteilsfindung:

„Einmal wirft sich in zeitlicher Querschnittbetrachtung die Frage auf, wie weit bei konkret gegebenen Leistungsanforderungen die Gruppe jener Personen gefasst ist, die im zeitlich punktuellen Sinne Gleichheit der Demonstrationchancen haben, d. h. zum Nachweis persönlichen Verdienstes zugelassen werden und mit gleichen Beurteilungsbedingungen rechnen dürfen. Im Idealfall dürfte es überhaupt keine Eingrenzungen geben, jeder müsste zugelassen werden. Ist diese Perspektive eröffnet, kann auf die Dauer die andere einer zeitlichen Längsschnittbetrachtung nicht verborgen bleiben: wie weit hat jeder in seinem bisherigen Lebenslauf die gleichen Entwicklungschancen gehabt?“ (ebd., S. 112).

Das Postulat der Chancengleichheit impliziert daher, auch längerfristige Prozesse in die Beurteilung einzubeziehen. In diesem Sinne verlagert sich das Verständnis von Chancengleichheit, indem nicht nur äussere Wettbewerbsbedingungen, sondern auch die Chancen zur Realisierungsmöglichkeit des Einzelnen gefordert werden (vgl. ebd., S. 109). In diesem Sinne wird Chancengleichheit als Gleichheit der Entwicklungschancen verstanden, was unweigerlich die Forderung nach Ausgleich zur Folge hat, damit der Einzelne seine Chancen auch wahrnehmen kann.

5.1.3 Chancengleichheit und Bedürfnisprinzip

Kersting (2005) übt Kritik an der Gleichheit, wenn sie nicht durch die „Loyalitäts- und Solidaritätsethik, die ungleichheitsorientierte Ethik des Hinsehens, vervollständigt wird“ (vgl. Kersting 2005, S. 10). Die Rechtsgleichheit ist daher sowohl als absolute Gleichheit als auch relative Gleichheit zu verstehen (vgl. Richli 2000, S. 192f.). Das Gleichbehandlungsgebot fordert demnach auch eine relative Gleichbehandlung. So ist es Aufgabe des Staates, für einen gewissen Ausgleich faktischer Ungleichheit zu sorgen, indem Ausgleichsleistungen geschaffen werden, namentlich im Bereich der Bildung benachteiligter Schülerinnen und Schüler (vgl. Richli 2000, 193). Die relative Gleichheit setzt in der Folge die Relation von einer Person/Sache mit einer anderen Person/Sache anhand einer Vergleichsgruppe voraus (vgl. BV 1999, Art. 8). Dieses Rechtsgleichheitsgebot beruht auf der aristotelischen Gleichheitsformel, Gleiches nach seiner Massgabe gleich (Gleichbehandlungsgebot), Ungleiches nach Massgabe seiner Ungleichheit

ungleich (Differenzierungsgebot) zu behandeln (vgl. Richli 2000, S. 193).²² Das relative Gleichheitsgebot regelt die unter den Menschen zu verteilenden Güter nicht gleichmässig, sondern entsprechend der Bedürftigkeiten *verhältnismässig*. Gerechtigkeit ist nicht unter allen Bedingungen mit Gleichheit gleichzusetzen ist, sondern Gerechtigkeit verlangt mitunter auch eine Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern (vgl. Koller 1995, S. 53). Die Gleichheit bedarf in diesem Sinne des Ausgleichs, denn Gleichverteilungen wie auch Ungleichverteilungen können sowohl gerecht als auch ungerecht sein (vgl. Kersting 2000, S. 45).

Koller (2006) erweitert die beiden Grundwerte der rechtlichen Gleichheit und der bürgerlichen Freiheit um drei weitere Werte, welche für die „soziale Ordnung moderner, also staatlich organisierter und funktional stark differenzierter Gesellschaften“ notwendig sind: die demokratische Teilhabe, die soziale Chancengleichheit und die ökonomische Ausgeglichenheit (vgl. Koller 2006, S. 94). Dabei erachtet Koller (2006) die rechtliche Gleichheit als übergeordneten Wert, der alle anderen Werte überspannt (vgl. ebd., S. 95). Die Forderung der sozialen Chancengleichheit und der ökonomischen Ausgeglichenheit sind hinsichtlich der sozialen Gerechtigkeit dahingehend von Bedeutung, dass Ungleichverteilungen langfristig durch günstige Wirkungen auch für die sozial Schwachen aufgewogen und damit legitimiert werden (vgl. ebd., S. 94f.). In diesem Sinne argumentiert auch Müller (2002):

„Wer von rechtlicher Freiheit profitiert, muss die Augen dafür offen halten, wie es sich mit der Freiheit der anderen verhält. Ihr Leiden, ihre Armut oder Bedürftigkeit können Indiz dafür sein, dass der Umfang selbst beanspruchter Freiheit illegitim und somit der Korrektur bedürftig ist. Wohlgeordnete Freiheit muss immer wieder neu vom unaufgebbaren Ziel der Chancengleichheit aller Menschen im lokalen, nationalen oder globalen Rahmen legitimiert werden“ (Müller 2002, S. 127).

Rawls (1979) hat die Forderung nach fairer Chancengleichheit hiermit erweitert, dass das System von Erziehungs- und Ausbildungsstätten allen Lernenden Aufstiegschancen zu ermöglichen habe und dass soziale Ungleichheiten aufgrund unterschiedlicher Startchancen zu kompensieren seien (vgl. Rawls 1979, S. 121):

„Das [Ausgleichs-] Prinzip besagt also, wenn alle Menschen gleich behandelt werden sollen, wenn wirkliche Chancengleichheit herrschen soll, dann müsse die Gesellschaft sich mehr um diejenigen kümmern, die mit weniger natürlichen Gaben oder in weniger günstige gesellschaftliche Positionen geboren werden. Der Gedanke ist der, die zufälligen Unterschiede möglichst auszugleichen“ (ebd., S. 121).

Diese Idee des Ausgleichs fasst Rawls (1979) in seinem zweiten Grundsatz zusammen, welcher sich auf die sozialen und ökonomischen Grundgüter bezieht, worunter vor allem die mit beruflichen Positionen verbundenen Machtbefugnisse und Vorrechte gemeint sind, aber auch die Verteilung von Einkommen und Besitz und die sozialen Grundlagen des Selbstwertgefühls der Menschen (vgl. Rawls 1979, S. 83): „Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten sind so zu gestalten, dass (a) vernünftigerweise zu erwarten ist, dass sie zu jedermanns Vorteil dienen, und (b) sie mit Position und Ämtern verbunden sind, die jedem offen stehen“ (ebd., S. 81). Der zweite Grundsatz erlaubt eine Umverteilung zugunsten der Schwächeren. Ungleichheiten in der Gesellschaft sind nach Rawls (1979) als Folge natürlicher Gegebenheiten der menschlichen Vielfalt aufzufassen, die in diesem Sinne nicht eine Frage der Gerechtigkeit darstellen (vgl. ebd., S. 123): „Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht; es ist auch nicht ungerecht, dass die Menschen in eine bestimmte Position in der Gesellschaft hineingeboren werden“ (ebd., S. 123). Das Verhalten der Institutionen gegenüber diesen Ungleichheiten kann nach Rawls hingegen gerecht oder ungerecht sein (vgl. Rawls 1979, S. 123). So bezeichnet

22 Diese Grundformel verweist auf die Gleichheit in proportionalem Sinn. Die hier wirksame Gleichheit fordert, „dass sich in der Verteilung der Güter die Verteilung des zuteilungsrelevanten Kriteriums auf die Verteilungsadressaten widerspiegelt“ (Kersting 2000, S. 45). Gerecht ist somit eine Verteilung dann, wenn sich das Anrecht von A zum Anrecht von B genauso verhält wie sich das Verdienst von A zum Verdienst von B verhält oder umgekehrt. Es geht bei dieser Formel grundsätzlich um eine Gleichheit der Verhältnisse (vgl. ebd., S. 45). Bereits von Aristoteles sind die beiden Konzeptionen nicht als sich ausschliessende Begriffe der Gerechtigkeit zu verstehen. Vielmehr bestehen sie gleichwertig nebeneinander.

Rawls (1979) aristokratische Gesellschaften und Kasten dieser Art als ungerecht, „weil sie aufgrund dieser Zufälligkeiten die Menschen mehr oder weniger abgeschlossenen und privilegierten gesellschaftlichen Klassen zuweisen“ und andere Menschen dadurch ausgeschlossen werden (ebd., S. 123). Die als Fairness verstandene Gerechtigkeit bezieht sich demgegenüber auf die Grundstruktur der Gesellschaft und zwar auf die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen, „welche Grundrechte und -pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen“ und somit Ungleichheiten auszugleichen haben (ebd., S. 23). Kersting (2000) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass „sozial und kulturell bedingte Benachteiligungen [...] weitaus leichter auszugleichen seien als natürlich verursachte Benachteiligungen“ (Kersting 2000, S. 116f.). In diese Richtung ist auch die so genannte „Kompensationsthese“ von Coleman (1987) zu verstehen (Jungbauer-Gans 2004, S. 379), die besagt, dass geeignetes soziales Kapital in der Lage ist, spezifische soziale und kulturell bedingte Benachteiligungen von Kindern auszugleichen (vgl. Coleman & Hoffer 1987).

Es stellt sich hier die Frage, wieweit dem Prinzip des Ausgleichs in formalrechtlicher Hinsicht eingegangen wird und ob der Staat für einen gewissen Ausgleich faktischer Ungleichheit sorgt, so bspw. im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter oder im Bereich der sozial benachteiligten Menschen (vgl. Richli 2000, S. 193). In der Bundesverfassung wird darauf hingewiesen, dass auf die unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten differenziert einzugehen ist, damit der Bildungsfähigkeit des einzelnen Kindes entsprochen werden kann (vgl. Kersting 2000, S. 363): „Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können“ (BV 1999, Art. 41, Abs. 1 lit. f.). Demnach sollen alle Kinder und Jugendliche, sowohl Hochbegabte, schwächer Begabte wie auch Behinderte, über die gleichen Chance verfügen, sich auszubilden (vgl. Plotke 2005, S. 384). Die Gleichheit des Wissenserwerbs strebt an, dass alle eine ihren Fähigkeiten entsprechende ausreichende Wissensstufe erreichen. Mit der Differenzierung nach individuellen Fähigkeiten wird der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung getragen. Aus bildungsrechtlicher Sicht „[...] führt das Postulat der Chancengleichheit weiter, da es auch die sozialen Voraussetzungen und Massnahmen im Auge hat, die dem Einzelnen erst erlauben, seine Möglichkeiten auszuschöpfen, und auf Hilfen zielt, die nicht immer zum eigentlichen Unterricht gehören“ (Plotke 2005, S. 385). Aufgeführt werden unter diesem Gesichtspunkt einerseits Unterstützungsleistungen für Schwächere im Übergang von der obligatorischen Schulzeit zur Berufsausbildung, ausserfamiliäre Betreuungsangebote (vgl. Plotke 2005, S. 387) wie auch Unterstützungsleistungen in Form von Subsidien (vgl. Plotke 2005, S. 240).

Wie in Artikel 41 der Bundesverfassung klar zum Ausdruck kommt, haben sich die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und nicht zuletzt auch die Lehrpersonen verantwortungsbewusst und initiativ für die Ausbildung einzusetzen (vgl. BV 1999, Art. 41, Abs. 1). Die Verantwortung kann in diesem Sinne als Mitverantwortung aller Beteiligten verstanden werden. Wie Oelkers (2006) darauf hinweist, liegt die Verantwortung für das Erreichen von Lernzielen nicht nur auf Seite der Schülerschaft und der Eltern, sondern nicht zuletzt auch auf Seite der Lehrpersonen und der Schule als Ganzes (vgl. Oelkers 2006a, S. 95). Die Lehrpersonen haben sich um eine förderorientierte Ausbildung ihrer Schülerinnen und Schüler zu bemühen, indem bspw. Lernziele transparent dargelegt werden: „Die Erreichbarkeit der Ziele muss fair definiert sein, so dass alle Schüler eines Lehrgangs bestimmte Kompetenzen ausbilden können und in diesem Sinne nicht zurückbleiben“ (ebd., S. 95).

Daraus folgt, dass sich das Bildungssystem nicht nur mit der Gleichheit, sondern insbesondere auch mit der Ungleichheit auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erfordert sowohl den Umgang mit der Ungleichheit, die von aussen kommt, als auch den Umgang der Ungleichheit, die durch das System selber erzeugt wurde (vgl. Graf & Lamprecht 1991, S. 86). Die Forderung, alle Schülerinnen und Schüler gleich zu behandeln, ist dementsprechend nicht geeignet, um Ungleichheiten zu reduzieren. Im Gegenteil: Behandelt man die Kinder unabhängig von den tatsächlichen, persönlichen Gegebenheiten gleich, so werden zwar alle gleich behandelt, die tatsächlichen Unterschiede bleiben aber bestehen und werden unter Umständen sogar

noch verstärkt. Mit der Forderung nach Chancengleichheit ist auch in keinerlei Weise zu hoffen, dass allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Menge an Bildung vermittelt werden kann (vgl. Oelkers 2006a, S. 69).

Chancengleichheit im Sinne eines Ausgleichs fordert daher, dass eine Differenzierung vorgenommen wird. Bei der sozialen Chancengleichheit geht es um Fragen, wie auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten familiären Verhältnissen oder aus bildungsfernen Milieus gestützt werden könnten. Das Bedürfnisprinzip dient hiermit instrumental zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt, was wiederum die Solidarität und die Leistung steigernde Kooperation der Gesellschaft fördert (vgl. Röhl 2001, S. 319). Es ist Aufgabe der Schule, eine Korrektur von Chancenungleichheiten in Bezug auf Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern anzustreben. Wie Plotke (2005) darauf hinweist, sollten auf Gesetzesebene Förderungsmassnahmen für benachteiligte Kinder klar zum Ausdruck kommen (vgl. Plotke 2005, S. 387). Um das Ziel einer sozialen Chancengleichheit verwirklichen zu können, sind sowohl innerschulische als auch ausserschulische Massnahmen und Hilfen, wie Einrichtungen von Tagesschulen, Horten, Aufgabenhilfen, Mittagstische, Stützunterricht etc., notwendig (vgl. Plotke 2005, S. 387). Diese Forderung gewinnt insbesondere mit dem gesellschaftlichen Wandel der Erziehungsbedingungen immer mehr an zentraler Bedeutung (vgl. Holtappels 1994, S. 33ff.).

5.2 Educational Equity

Die Forderung nach Chancengleichheit in der Pädagogik beruht auf einer langjährigen Debatte, die ihren Höhepunkt von den 1960er bis weit in die 1980er Jahre hinein hatte. Obwohl das Thema nicht neu ist, erlebt es zu Beginn der 2000er Jahre einen neuen Aufschwung, wofür in der Schweiz die als bedenklich interpretierten PISA 2000-Daten und die daran anschliessenden Vertiefungsstudien entscheidend dazu beigetragen haben (vgl. Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter 2003). Beim PISA-Zyklus 2000, der die Lesefähigkeit von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit testete, fielen die Resultate der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern nur mittelmässig aus, während in den neun OECD-Ländern die Leseleistung signifikant höher waren. Das Ergebnis hat nicht nur wegen des Vergleichs zu anderen Ländern Bedenken ausgelöst, sondern weil die Lesefähigkeit von rund 20% der Schulabgängerinnen und -gänger in der Schweiz den Anforderungen der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nicht genügten. Betroffen waren vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Schichten. Die Ergebnisse aus PISA 2000 zeigten weiter auf, dass in der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern Unterschiede in den Lernvoraussetzungen weniger gut kompensiert werden. Diese Erkenntnisse waren Anlass dafür, bildungspolitische Massnahmen auf verschiedenen Ebenen des schweizerischen Bildungssystems unter dem Aspekt der Chancengleichheit zu prüfen.

Das Thema „Chancengleichheit“ hat nach dem so genannten PISA-Schock explosionsartig an Aktualität gewonnen. Während im letzten Jahrhundert die bildungspolitischen Diskussionen unter den Begriff der Chancengleichheit oder der Chancengerechtigkeit geführt wurden, sind nun diese durch den englischen Begriff „Equity“ abgelöst worden (vgl. SKBF 2006, S. 25-26).²³ „Equity“ ist ein normativer Begriff, der als Strategie bezeichnet werden kann, mit der das Bildungssystem der sozialen Ungleichheit begegnet. Der Begriff „Equity“, wie er von der OECD

23 Im Bildungsbericht Schweiz wird darauf hingewiesen, dass eine einheitliche Übersetzung des Begriffs „Equity“ ins Deutsche nicht existiere. Dieser Begriff sei aber als Synonym für „Chancengleichheit“ oder „Chancengerechtigkeit“ zu verstehen. Der Begriff eignet sich daher besser um bildungspolitische Massnahmen vertreten zu können, so die Autoren, weil Missverständnisse, die sich aus der Nähe der Begriffe „Gleichheit“ und „Chancengleichheit“ ergeben können, zu vermeiden sind (vgl. SKBF 2006, S. 25-26). Der Begriff Equity verweist seinerseits auf die Equity-Theorie, die in kleinen sozialen Systemen auf mikrosozialen Ebenen entfaltet worden ist (vgl. Richli 2000, S. 332).

(Organisation for economic co-operation and development) interpretiert wird, schliesst im Wesentlichen drei Forderungen mit ein:

- „Equity of access or equality of opportunity“: Chancengleichheit im Sinne formaler Gleichheit fordert, dass allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig ihrer sozialen Herkunft oder des Geschlechts, der Zugang auf Bildung offen stehen soll.
- „Equity of production or equality of achievement (or results)“: Nach diesem Verständnis wird es als gerecht erachtet, wenn der Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtung nach dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit erfolgt (vgl. OECD 2004, S. 17).
- „Equity in terms of learning environment or equality of means“: Diese Forderung bedingt einen am Individuum ausgerichteten Unterricht (vgl. Demeuse, Crahay & Monseur 2001). Auf der Grundlage des Bedürfnisprinzips soll erreicht werden, dass Schülerinnen oder Schüler bei sozial bedingten Schwächen speziell gefördert bzw. vorbereitet werden oder als Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe in den Genuss dauernder flankierender Fördermassnahmen kommen (vgl. OECD 2004, S. 17). Mit Hilfe des kompensatorischen Prinzips wird bezweckt, dass alle Auszubildenden bestimmte Basis-kompetenzen erlangen (vgl. SKBF 2006, S. 25).

Die dritte hier ausgeführte Forderung der Kompensation steht in Anlehnung an die Rawl'sche (1979) Theorie der Gerechtigkeit, nach welcher Institutionen so zu strukturieren sind, dass benachteiligten Gruppen im Sinne des Differenzierungsprinzips eine besondere Förderung zukommen kann (vgl. OECD 2004, S. 17): „As a result there seems little doubt that equity in education should not be based on an equal distribution of resources to all students. Some will need additional resources to help them access the curriculum and to profit from the benefits that education provides opportunities [...]“ (OECD 2004, S. 17). Zusammenfassend wird mit dem Konzept „Equity“ folgendes übergeordnete Ziel angestrebt:

„Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, welche auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationen und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen, unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status“ (SKBF 2006, S. 25).

Benachteiligung beschränkt sich in dieser Definition auf die Kategorien „sozialökonomische Benachteiligung“, „Geschlecht“ und „Nationalität“. Diese Kategorien sind aber untereinander nicht trennscharf zu differenzieren, denn oft werden Menschen unter so genannten Mehrfachbenachteiligungen diskriminiert, was zur Folge hat, dass auch Überschneidungen verschiedener Problembereiche thematisiert werden müssen (vgl. SKBF 2006, S. 26).

Insgesamt ist das Konzept „Educational Equity“ im Hinblick auf Chancenausgleich interessant, weil das Prinzip „Equity in terms of learning environment“ die zum Ausgleich einzusetzenden Mittel aufzeigt. Die für benachteiligte Gruppen zur Verfügung zu stellenden Lernumgebungen setzen eine besondere Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen voraus, damit diese den hohen Ansprüchen einer individuellen Förderung überhaupt nachkommen können. Lernumgebungen erfordern darüber hinaus auch eine schulische Infrastruktur, damit insbesondere benachteiligte Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten und Talenten entsprechend auch geschult und gefördert werden können.

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass nach dem Postulat der Chancengleichheit der Zugang zu höheren Ausbildungen grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern offen stehen soll und diskriminierungseinschlägige Eigenschaften, wie Bildungsbarrieren auf regionaler, geschlechtsspezifischer oder sozialer Ebene, zu beseitigen sind. Verteilungen von Bildungschancen können sich an den drei Prinzipien der Gleichheit, der Leistung und des Bedürfnisses orientieren (vgl. Coing 1993, S. 12; Röhl 2001, S. 312). Die drei Prinzipien sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sie schliessen sich gegenseitig nicht aus, sondern bilden ein vernetztes Ganzes.

Nach dem Gesagten kann festgehalten werden, dass die Verteilung von Bildungschancen nach dem Prinzip der Gleichheit und der Gleichbehandlung zu erfolgen hat, die einen diskriminierungsfreien, formalrechtlich gleichen Zugang aller zu den gesellschaftlichen Machtpositionen gewährleisten. Das natürliche Freiheitssystem einer demokratischen Gesellschaft erlaubt es allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Naturausstattung und verschiedener sozialer Geburts- und Sozialisationsumstände die ihnen eingeräumten gleichen Zugangsmöglichkeiten zu höheren Bildungsgängen in keiner Weise gleich gewinnbringend und erfolgreich nutzen können. Ungleichheiten in den Bildungs- und Lebenschancen sind als logische Folge der in einer demokratischen Gesellschaft zu Grunde liegenden Werte der Gleichheit und Freiheit zu betrachten.

Um die Ungleichheit zu legitimieren, wird mittels Leistungsprinzips eine vergleichende Bewertung der Leistung oder Beitrags vorgenommen. Demnach sind vergleichbare Selektionskriterien für eine vergleichbare Schülerschaft zu schaffen, damit unterschiedliche Ergebnisse auf der Grundlage ungleicher Leistungen und nicht auf ungleiche Voraussetzungen der Übertrittsbedingungen zurückführbar sind. Weil die Bewertung aber insgesamt vor Messproblemen steht, ist das Hilfsprinzip der Verfahrensgerechtigkeit zu berücksichtigen. Inwieweit die Verteilung den Anforderungen nach Chancengleichheit genügt, hängt nicht vom Ergebnis allein ab, sondern auch davon, ob das Ergebnis in einem fairen Verfahren zustande gekommen ist.

Das Leistungsprinzip, das die Zugänge zu höheren Ausbildungen durch die Verfahrensgerechtigkeit regelt, berücksichtigt nicht, dass einige Schülerinnen und Schüler aufgrund unterschiedlicher Naturausstattung und verschiedener sozialer Geburts- und Sozialisationsumstände sowohl bessere Ausgangsbedingungen beim Start- als auch bessere Weg- und Zielchancen haben als andere. Damit chancengerechte Verteilungsstrukturen realisiert werden können, lassen sich Verteilungen nicht ausschliesslich auf der Grundlage des Gleichheits- und des Leistungsprinzips regeln. Hierzu bedarf es einer weiteren Verteilungsregel, nämlich derjenigen des Bedürfnisprinzips, wonach unverdiente Ungleichheiten auszugleichen sind. Wenn chancengerechte Verteilungen durchgeführt werden sollen, sind die unterschiedlichen Bedürfnisse der Menschen zu berücksichtigen. Die nach dem Leistungsprinzip vorgenommene Ungleichheit ist demnach insoweit auszugleichen, als damit den Benachteiligten eine ihren Bedürfnissen entsprechende Förderung zukommt. Im Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen (2000/03) wurde das Konzept „Equity“ von der OECD entwickelt, das insbesondere den Chancenausgleich von benachteiligten Schülerinnen und Schülern bezweckt. Ziel dieser Strategien ist es, nach dem Prinzip „Equity in terms of learning environment or equality of means“ Lernumgebungen für Individuen zu schaffen, in denen sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Fähigkeiten und Talenten schulen und weiterbilden können (OECD 2004, S. 17). Diskriminierende Hindernisse, wie verzerrte Erwartungen oder Stereotypen, die sich aufgrund von Zugehörigkeiten bilden, sollen indes abgebaut werden. Gleichsam verweist dieses Konzept auf eine lebenslange Perspektive, insofern als alle Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend auszubilden sind, damit sie später als mündige Bürgerinnen und Bürger am öffentlichen Leben aktiv teilnehmen können.

Zusammenfassend ergeben sich auf der Grundlage der Verteilungsregeln drei Forderungen an das Bildungswesen, die mittels Chancengleichheit anzustreben sind:

- Das Gleichheitsprinzip „Equity of access or equality of opportunity“ fordert, dass der Zugang zur Bildung für alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen offen ist (vgl. BV 1999, Art. 2; Abs. 3; Art. 8, Abs. 2, 3, 4). Das Gleichheitsprinzip impliziert, dass das Geschlecht oder die soziale Herkunft keinen Einfluss auf den Schulerfolg hat (vgl. BV 1999, Art. 2; Abs. 3; Art. 8, Abs. 2, 3, 4).
- Das Leistungsprinzip „Equity of production or equality of achievement“ verlangt, dass vergleichbare Bedingungen für alle zu schaffen sind und Ungleichheiten einer sachlichen, leistungsgerechten Begründung bedürfen (vgl. BV 1999, Art. 9).
- Das Bedürfnisprinzip „Equity in terms of learning environment or equality of means“ fordert, dass sich alle ihren Fähigkeiten entsprechend bilden, aus- und weiterbilden können sowie dass unverdiente soziale Ungleichheiten mit Hilfe von individuellen Lernumgebungen auszugleichen sind (vgl. BV 1999, Art. 41, Abs. 1 lit. f; Art. 19; BBG 2002, Art. 3 lit. c).

Die obgenannten Artikel der Bundesverfassung bilden die Rahmenbedingungen für das schweizerische Bildungssystem. Ein verfassungsrechtlich abgesichertes gleiches Recht auf eine begabungsgemässe Bildung, unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse, Religion und Geschlecht ist jedoch nicht ausreichend, „um faktische Chancengleichheit zu garantieren“ (Nunner-Winkler 1971, S. 11). Weil für die äussere und innere Differenzierung des Schulwesens gemäss Bildungsrahmenartikel 62 Absatz 1 der Bundesverfassung die Kantone zuständig sind (vgl. BV 1999, Art. 62, Abs. 1), liegt die Verantwortung bei den kantonalen Instanzen. Inwieweit die kantonalen Schulverfassungen und -gesetzgebungen dem Postulat der Chancengleichheit Rechnung tragen, ist von verschiedensten Bestimmungen und Einflüssen abhängig.

6. Schulische Übergänge und Bildungsungleichheiten aus der Sicht der empirischen Forschung

Um die bestehenden sozialen Disparitäten klären und auch Massnahmen dagegen aufzeigen zu können, hat sich die Forschung im Besonderen mit der Frage beschäftigt, welche Ursachen für den Schulerfolg bzw. Misserfolg entscheidend sein könnten. In der bildungssoziologischen Literatur existieren verschiedene Konzepte, die unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen über die Ursache sozialer Ungleichheiten in der Bildung beschreiben (vgl. Kristen 1999; Coradi Vellacott 2007, S. 14ff.).

6.1 Verschiedene Ansätze – verschiedene Erklärungen

Die Vielfalt an differenzierten Erklärungssätzen zeigt, dass für die ungleichen Bildungsergebnisse verschiedene Ursachen gesehen werden können (vgl. Kristen 1999, S. 5ff.). Nach modernisierungstheoretischem Ansatz entstehen bspw. soziale Ungleichheiten aufgrund der fortschreitenden gesellschaftlichen Modernisierung und der damit einhergehenden Technisierung und Verwissenschaftlichung, die immer grössere Anforderungen an den Einzelnen stellen (vgl. Hradil 2005, S. 176). Damit die in der zunehmend komplexeren Arbeits- und Lebenswelt zu leistenden Funktionen erfüllt werden können, gewinnt Bildung einer modernen Gesellschaft zusehends an Bedeutung (vgl. Hradil 2005, S. 176). Nach diesen modernisierungstheoretischen Ansätzen liegt die Notwendigkeit darin, allen Mitgliedern der Gesellschaft die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen (vgl. Coradi Vellacott 2007, S. 16). Die Integrations- und Modernisierungstheorien gehen demnach von einer positiven Grundhaltung aus, indem erwartet wird, dass Bildungsungleichheiten aufgrund der verbesserten Lebensbedingungen in modernen Gesellschaften reduziert werden können (vgl. Hradil 2005, S. 178).

Demgegenüber besagt der Macht- und Konfliktansatz, dass Bildungsabschlüsse der Vorteilssicherung für privilegierte Gruppen dienen (vgl. Hradil 2005, S. 178). Nach diesen Theorien sind höhere Bildungsabschlüsse aufgrund der stetig höher gestellten Anforderungen nur für diejenigen Gruppierungen möglich, die über die erforderlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen verfügen (vgl. ebd., S. 178). Inflationäre Bildungsabschlüsse als auch die Reproduktion bestehender Chancenungleichheiten sind nach Sicht von Macht- und Konflikttheorien die unmittelbaren Folgen eines fortdauernden Kampfes um Chancengleichheit, die keine Verbesserungen herbeiführen (vgl. ebd., S. 178).

Im Gegensatz zu den eher optimistischen Positionen der Modernisierungstheorien gehen Ansätze der sozialen und kulturellen Reproduktion davon aus, dass soziale Ungleichheiten eine Folge sozialer Zwänge seien, indem Hierarchien der sozialen Klassen reproduziert werden. Insbesondere die Schule wird als Instrument in der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten angesehen (vgl. Kristen 1999 S. 5). Den Lehrpersonen wird in der Schule ein bestimmtes Ausleseverfahren unterstellt, das dazu führt, soziale Ungleichheiten zu reproduzieren (vgl. Rolff 1997, S. 134, Rosenthal & Jacobson 1974). Verschiedenste Studien in Deutschland versuchten in den 1970er Jahren den Nachweis zu erbringen, dass das Bildungssystem zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten wesentlich beitrage (vgl. Dahrendorf 1965; Grimm 1966, Peisert 1976; Peisert & Dahrendorf 1967). Dabei wurden die Kategorien Schicht-, Geschlechts- sowie Religionszugehörigkeit in unmittelbaren Zusammenhang mit dem Bildungserfolg gesetzt. Die Aufmerksamkeit wurde von der Forschung vermehrt auf den Unterricht der Lehrpersonen gelenkt. Dabei wurde die Schule auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten und den damit einhergehenden Benachteiligungen bestimmter Schülergruppen untersucht, wobei Prozesse der Interaktionen für Bildungsungleichheiten verantwortlich gemacht wurden.

Nach einer weiteren Gruppe von Theorien sind die Ursachen für Bildungsungleichheiten nicht in der Gesellschaft als Ganzes zu suchen, sondern in den Handlungen und Entscheidungen der einzelnen Individuen (vgl. Hradil 2005, S. 177). Nach Bourdieu & Passeron (1971) sind

soziale Bildungsungleichheiten eine Folge von kulturellen Mechanismen zu verstehen, insofern als strukturelle Effekte auf das unbewusste individuelle Verhalten Einfluss nehmen. Bourdieu & Passeron (1971) bezeichnet dabei den Einfluss einer Gruppe oder Subgruppe auf das Individuum als kulturelles Kapital. Weil diese Beeinflussung für das betroffene Individuum auf unbewusster Ebene abläuft, führt dies in der Folge zu schichtabhängigen Bildungsentscheidungen und Bildungslaufbahnen. Nach diesem handlungstheoretischen Ansatz sind Kinder aus bildungsnahen Herkunftsfamilien dergestalt bevorzugt, dass ihnen durch das familiäre Umfeld kulturelle Fähigkeiten und Interessen näher gebracht werden, die implizite Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn darstellen.²⁴

Wie die drei exemplarisch ausgewählten Erklärungsmodelle – modernisierungstheoretischer Ansatz, Macht- bzw. Konfliktansatz und handlungstheoretischer Ansatz – bei Bildungsentscheidungen zeigen, werden für Bildungsungleichheiten sehr unterschiedliche Ursachen verantwortlich gemacht. Ursachen sind dementsprechend auch auf Ebene des Bildungszuganges, auf Ebene der Interaktion zwischen dem Bildungssystem und den Nutzern sowie auf der Ebene des Nutzers des Bildungssystems zu untersuchen (vgl. Fend 2006a, S. 42ff.). Im Folgenden wird der Stand der Forschung zur Problematik der sozialen Ungleichheit in der Bildung im Zusammenhang mit schulischen Selektionen auf diesen drei Ebenen aufgezeigt.²⁵

6.1.1 Ebene des Bildungszugangs

Der Zugang zu weiterführenden Ausbildungen steht formal gesehen allen Schülerinnen und Schülern bei entsprechender Leistungserbringung offen (vgl. Fend 2006a, S. 43; Becker & Lauterbach 2004, S. 20). Trotzdem macht die bildungssoziologische Ungleichheitsforschung seit langem darauf aufmerksam, dass die höheren Bildungsstufen nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermassen zugänglich sind. Gehörten früher bspw. in den USA die schwarzen Kinder (vgl. Coleman 1961, Coleman & Hopkins 1966) und in Deutschland die katholischen Mädchen aus Arbeiterfamilien in ländlichen Gebieten zu den so genannten Risikogruppen (vgl. Dahrendorf 1965, S. 65ff.), sind heute vor allem Kinder aus sozi-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund von der sozialen Ungleichheit betroffen (vgl. Georg 2006, S. 7).

Ausgelöst wurden die Debatten der Chancengleichheit in der Bildung in den USA. Coleman und seine Mitarbeiter haben in den 1960er Jahren mit ihren Studien über die Jugend und Schule (*The Adolescent Society*, 1961) und durch ihren Bericht an den amerikanischen Präsidenten zum Thema Chancengleichheit im Bildungswesen Aufsehen erregt. Mit dem „Coleman-Report on Equality of Educational Opportunity“ (1966) wurde auf die Problematik der sozialen Ungleichheit und die damit einhergehende Segregation zwischen der schwarzen und weissen Bevölkerung Amerikas aufmerksam gemacht. Coleman (1966) konnte mit seinen Studien den Nachweis erbringen, dass die sozialen Barrieren, die eine Gleichheit von Bildungs- und Lebenschancen verhindern, oft auch von staatlicher Seite verursacht werden (vgl. Coleman 1966).

In der Folge dokumentierten verschiedenste Publikationen aus den USA und auch aus Europa das verstärkte Interesse an bildungssoziologischen Zusammenhängen (vgl. Kristen 1999, S. 5). Die in dieser Zeit vorherrschende schichtspezifische Sozialisationsforschung beschäftigte sich insbesondere mit der Frage nach dem Beitrag des Bildungssystems zur Reproduktion sozial-

24 Ungleichheiten in den Bildungsmöglichkeiten werden nach der so genannten „Defizithypothese“ damit erklärt, dass „die Wertvorstellungen und Normen für die Erkenntnisfähigkeit und die Problemlösungsfähigkeit bestimmter Gruppierungen generell besser geeignet als andere seien und die Konzentration von Schulen auf diese Werte und Normen daher gerechtfertigt seien“ (Hradil 2005, S. 179). Die „Differenzhypothese“ bringt demgegenüber zum Ausdruck, dass die schulischen Anforderungen gemäss den Wertvorstellungen und Normen der einzelnen sozialen Gruppierungen und deren Lebenswirklichkeit anzupassen sind (vgl. ebd., S. 179).

25 Diese Unterteilung steht in Anlehnung an das Erklärungsmodell zur Chancenungleichheit von Fend (2006a), wonach die Ursache der sozialen Selektivität auch auf diesen drei Ebenen zu suchen sind (vgl. Fend 2006a, S. 42f.).

ler Ungleichheit (vgl. Kristen 1999, S. 5). Das neu erwachte Interesse an bildungssoziologischen Fragen, das Ergründen sozialer Barrieren, welche die Bildungsmöglichkeiten einschränken, gingen gleichzeitig einher mit politischen Diskussionen zum Thema Chancengleichheit in der Bildung (vgl. ebd., S. 5).

In Deutschland setzten die ersten Reformbemühungen im Anschluss an die Debatten um Chancengleichheit in den 1960er Jahren spezifisch auf der Ebene des Bildungszugangs an. Das Anliegen der damaligen Bildungsreform und dem damit einhergehenden Postulat der Chancengleichheit bestand darin, das Bildungswesen für alle zugänglich zu machen (vgl. Oelkers 2006a, S. 86). Das Thema der Bildungsbeteiligung in den bildungspolitischen Diskussionen stand in jener Zeit im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Wandel. In den Forderungen der 1960er Jahre trafen sowohl ökonomische Wachstums- als auch sozialpolitische Gerechtigkeitsinteressen zusammen (vgl. Hradil 2005, S. 157).

Die Eltern wurden durch die bildungspolitischen Vorstöße dergestalt beeinflusst, dass sie sich der zentralen Bedeutung von Bildung im Hinblick auf spätere Lebenschancen ihrer Kinder immer deutlicher bewusst wurden, was sich unmittelbar auf ihre Entscheidung der Schulwahl auswirkte (vgl. Koch 2001, S. 40). Die expandierende Bildungsbeteiligung führte in der Folge zu einem deutlich veränderten Bildungsverhalten, was sich bei den elterlichen Schullaufbahnentscheidungen – insbesondere beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I – zeigte. Das neu erwachte öffentliche Bewusstsein für die Bedeutung von Bildung sowie die kritische Auseinandersetzung von Bildungsungleichheiten waren auch die entscheidenden Impulse für den Forschungsbereich der Schulpädagogik (vgl. Büchner & Koch 2001, S. 27). Neben einer Fülle an pädagogischen Praxishandbüchern, die Empfehlungen für den Unterricht aufzeigten, wurden auch empirische Untersuchungen durchgeführt.

Wesentliche Zielrichtungen der damaligen Reformphase, die Dahrendorf (1965) mit seinem Plädoyer „Bildung ist Bürgerrecht“ einleitete, waren einerseits die „Erschließung der Bildungsreserve“ und andererseits die Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems (vgl. Friedeburg 1986, S. 189). Damit die höheren Bildungsgänge auch vermehrt Kindern aus unteren Schichten ermöglicht werden konnten, wurden in Deutschland vereinzelt Gesamtschulen eingerichtet, die bewusst auf das längere gemeinsame Lernen aller Kinder setzten (vgl. Oelkers 2006a, S. 86). Fragen zur erhöhten horizontalen Durchlässigkeit zwischen den Schultypen und zum Elternmitspracherecht wurden erörtert (vgl. Koch 2001, S. 40).

Die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen den sozialen Klassen nahm im Zuge der Bildungsexpansion ab, weil der Zugang zu höheren Bildungsgängen nun vermehrt auch Kindern unterer Sozialschichten ermöglicht wurde. Zugleich vergrößerte sich aber auch der Prozentsatz derjenigen Schülerinnen und Schüler, die bereits aufgrund ihrer privilegierten sozialen Klasse eine höhere Ausbildung absolvierten (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 163).

Die Reformbemühungen in den 1960er Jahren, die den Abbau der Selektion bei Übergängen forderten, führten in der Folge von einem „drohenden Bildungsnotstand“ (Picht 1964) zu einer Bildungsexpansion (vgl. Hradil 2005, S. 157ff.). Die Bildungsexpansion hat insgesamt zu mehr Bildungschancen geführt, die sich insbesondere im Zugang zu Klassen mit erweiterten Ansprüchen auf der Sekundarstufe I abzeichnete. Der Abbau der Klassenunterschiede hat aber seine Wirkung nur auf der Sekundarstufe I gezeigt, während nach wie vor der Zugang zum Gymnasium mehrheitlich denjenigen Schülerinnen und Schülern aus privilegierten Familien vorbehalten war (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 164).

Wie Becker & Lauterbach (2004) aufzeigt, haben „sich im Zuge der deutschen Bildungsexpansion die Studienchancen für Beamtenkinder deutlich verbessert, während sich die ohnehin ungünstigen Studienchancen der benachteiligten Arbeiterkinder seit Anfang der 1980er Jahre so gut wie nicht verändert hatten (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 188). Die Idee der Gesamtschule konnte sich in Deutschland nicht durchsetzen. Mit der wirtschaftlichen Krise von 1972/73 und der daraus resultierenden Arbeitslosigkeit wurde wieder vermehrt dem vertikal gegliederten Bildungssystem den Vorzug gegeben (vgl. Friedeburg 1986, S. 190). Die deutschen Reformendiskussionen in den 1960er und den 1970er Jahren setzten nichtsdestotrotz einen deutlichen Impuls in der Geschichte der Chancengleichheit in der Bildung.

Die Debatten um Chancengleichheit und die damit einhergehenden Reformschübe hatten auch seine Auswirkungen auf den Bildungsraum Schweiz, indem schulische Übergänge, namentlich derjenige von der Primarschule zur Sekundarstufe I, nach neuen Kriterien gestaltet wurden. Trotz der in den letzten Jahrzehnten stetigen Bemühungen um differenziertere Ausleseverfahren, indem bspw. die punktuelle Eingangs-Prüfung durch eine längerfristige Bewährungsauslese ersetzt, die Selektion zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt oder die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungstypen ermöglicht wurde, zeigt sich, dass die heutige Beurteilungspraxis dem Anspruch nach Chancengleichheit immer noch nicht zu genügen vermag. Die Massnahmen, die in struktureller Hinsicht in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ergriffen wurden, bezweckten trotz gemeinsamer festgelegter Tendenzen bewusst eine möglichst grosse Vielfalt von Schulformen und Übertrittsregelungen, die letztlich zur heutigen heterogenen Beurteilungspraxis führten. Der Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen wird dadurch insbesondere auf regionaler Ebene deutlich erschwert.

6.1.2 Ebene der Interaktion zwischen dem Bildungssystem und den Nutzern

Dass die Leistungsbeurteilung nicht von leistungsfremden Merkmalen verzerrt werden darf, müsste eigentlich zu den grundlegenden Selbstverständlichkeiten eines meritokratischen Bildungssystems gehören vgl. (Kronig 2007a, S. 87). Entgegen dieser Annahme hat Kronig (2007a) mit seinen empirischen Untersuchungen zeigen können, dass der Bildungserfolg im heutigen Bildungssystem „ein schwer durchschaubares und ungleich verteiltes Produkt von Verdienst, Privileg und Zufall“ darstellt (Kronig 2007a, S. 227). Kronig (2007a) gibt zu bedenken, dass innerschulische Entscheidungen oft auf einer falschen Gewissheit beruhen (vgl. Kronig 2007a S. 227). So kann auf der Ebene der Interaktion zwischen den verschiedenen Akteuren, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern festgestellt werden, dass die mangelnde Objektivität bei der Beurteilung der Schülerleistungen zu einer Verzerrung der Bildungschancengleichheit wesentlich beitragen kann.

Die Kritik an der schulischen Bewertungspraxis und ihrer mangelnden Fähigkeit, das Konstrukt Leistung adäquat abzubilden, ist hingegen keine neue Erkenntnis der Erziehungswissenschaft. Bereits in den 1920/30er Jahren wurde dieses Thema Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen, in denen mittels breit angelegter Leistungstests auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung aufmerksam gemacht wurde (vgl. Oelkers 2006a, S. 70). Bäumer (1930) wies mit ihren Untersuchungen darauf hin, dass Kinder aus sozial gehobenen Schichten den Übergang in die höhere Schule ohne Weiteres schafften, während begabten Kindern der unteren Schichten der Zugang verwehrt blieb (vgl. Bäumer 1930, S. 50). Damit der Zugang zu höheren Bildungsgängen nicht nur derjenigen Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberschicht ermöglicht wurde, sah Bäumer (1928) die Notwendigkeit, das Ausleseverfahren der Schule zu verbessern:

„Das einzige Kriterium der Berechtigung zum Aufstieg besteht darin, ob die *Fähigkeiten* für die Erfüllung höherer Anforderungen vorhanden sind, und die einzige erforderliche Massnahme besteht darin, dass die höheren Schulen sich davor zu hüten verstehen, dass Niveau ihrer Anforderungen dem Zudrang von weniger qualifizierten Schülern in irgendeiner Weise anzupassen“ (ebd., S. 41).²⁶

Die Selbstverständlichkeit schulischer und gesellschaftlicher Hierarchien wurden insbesondere mit der Bildungsreform in den 1960er Jahren und dem damit einhergehenden Postulat der Chancengleichheit massiv angeprangert (vgl. Prengel 2006, S. 20). Erforscht wurden die Zu-

26 Neben der Leistungsgerechtigkeit hat Bäumer (1928) auf die Notwendigkeit finanzieller Fördermassnahmen aufmerksam gemacht. So machte sie den Vorschlag, Verbesserungen im Aufbau des deutschen Schulwesens anzubringen, indem den unbemittelten Begabten eine systematische Förderung in Form finanzieller Unterstützung zukommen sollte (vl. Bäumer 1928, S. 147). Ihre Kritik galt hier insbesondere den unsystematischen Unterstützungsleistungen, die angesichts des Umfangs der Bedürfnisse unzureichend seien (vgl. ebd., S. 148).

sammenhänge zwischen Schicht-, Geschlechts- sowie Regionalzugehörigkeit und dem Bildungserfolg (vgl. Dahrendorf 1965; Grimm 1966; Peisert 1967, Peisert & Dahrendorf 1967). Die schichtspezifische Sozialisationsforschung konzentrierte sich insbesondere auf die Schule, welche die sozialen Ungleichheitsmuster reproduziere (vgl. Kristen 1999, S. 5). Untersucht wurden die Effekte schichtspezifischer Sozialisation und die Reaktion des Bildungssystems auf diese Ungleichheiten (vgl. Böttcher 1985, S. 19; Rolff 1997, S. 34).

Insbesondere die Beurteilung von Schülerleistungen geriet in Deutschland in den 1970er Jahren zunehmend unter Kritik. Insgesamt wurde die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ ins Zentrum der Kritik gestellt. Wie verschiedene Untersuchungen auch in anderen Ländern belegen, ist eine Lehrperson bei der Zensurierung auf eine einzelne Klasse fokussiert, die dann die Grundlage für den Massstab in der Beurteilung von Schülerleistungen bildet (vgl. Ingenkamp 1971, S. 190f.). Weil der Zensurenmassstab von der leistungsmässigen Zusammensetzung einer Klasse abhängig gemacht wird, zeigt sich, dass die Lehrerurteile trotz einheitlicher Lehrpläne nicht vergleichbar sind. Die Beurteilungen können somit je nach Leistungsniveau einer Klasse im Vergleich zu anderen Jahrgangsklassen variieren (vgl. ebd., S. 192):

„Das naive Vertrauen in die mit dem Jahrgangsklassensystem verbundenen und nur formal uniformierenden Merkmale des gleichen Lehrplans, der gleichen Lehrerqualifikationen, der einem Lebensalter der Schüler durchschnittlich zugeschriebenen Leistungskapazität usw. hat uns völlig übersehen lassen, dass die Zensuren keine Vergleichsfunktion bei schulexternen Adressaten erfüllen können und dass damit unser gesamtes Berechtigungswesen auf einer Fiktion beruht. Alle Voraussetzungsentscheidungen, Abschlusszeugnisse u. ä., die nicht nur für den individuellen Bildungsweg von entscheidender Bedeutung sind, sondern auch für unsere Gesellschaft die angemessene Einstufung in weiterführende Bildungsinstitutionen oder Eingangsstufen von Berufen übernehmen sollen, beziehen sich auf nicht vergleichbare Merkmale des Individuums, sondern geben in weit stärkerem Masse die Rangposition in einer bestimmten Schulklasse wieder, in die der Schüler weitgehend zufällig hineingekommen ist. Das hat eine für die Gesellschaft untragbare Beliebigkeit schulischer Entscheidungen zur Folge, die zu individuellen Fehlleistungen und gesellschaftlichen Fehlinvestitionen von ausserordentlichem Umfange führt“ (ebd., S. 192).

Ausserdem belegen Studien zur sozialen Disparität der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs, dass Informationen zur sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern die Beurteilung entscheidend beeinflussen und dass Lehrererwartungen Leistungen steuern können (vgl. Rosenthal & Jacobson 1974). Durch die Erwartungs- oder Pygmalioneffekte, die sich aufgrund persönlicher Vorlieben und Abneigungen, sozialer Vorurteile, impliziter Persönlichkeitstheorien oder auch aufgrund so genannter „Hof- oder Ausstrahlungseffekte“ bilden, sind Lehrerurteile in hohem Masse fehleranfällig. So können etwa Vorinformationen über soziale Hintergründe der Schulkinder die Beurteilung der Lehrperson entscheidend beeinflussen (vgl. Weiss 1965, S. 143). So hat Weiss (1965) zeigen können, dass die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers je nach Informationen über die familiären Verhältnisse unterschiedlich bewertet werden. Ditton (1987, 1992), Merckens et al. (1997) oder Wessel et al. (1997) führten Erhebungen auf der Grundlage von Schulleistungstests durch, wobei sie sich insbesondere mit der Frage befassten, welche familiären und schulischen Bedingungen für die Entscheidung über die Bildungslaufbahn von Bedeutung sein könnten (vgl. Ditton 1987; 1992). Weiss (1989) führte Untersuchungen zur Thematik der Auswirkungen von Vorinformationen über vorangehende Beurteilungen durch. Bei diesen Untersuchungen wurden 155 zehnjährige Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt, wobei 16 verschiedene Lehrpersonen je zwei Gruppen zu beurteilen hatten. Als Test musste von der Schülerschaft ein Diktat geschrieben werden, das dann von je zwei verschiedenen Lehrpersonen korrigiert und benotet wurde. Die eine Lehrperson verfügte über keinerlei Vorwissen, während die andere Lehrperson Vorinformationen hatte über die Zeugnisnoten und über das Abschneiden im letzten Diktat. Dabei zeigte sich, dass die Lehrpersonen unterschiedlich korrigierten und bewerteten. Die Noten des Zweitkorrektors wurden mit der Note des Erstkorrektors verglichen und nach positiver oder negativer Richtung angepasst (vgl. Weiss 1989, S. 155f.).

Rolff (1997) erwähnte die „Blindheit“ der Lehrpersonen gegenüber dem Phänomen sozialer Ungleichheit und die damit einhergehende statische Begabungsauffassung, welche für die Beur-

teilung und somit für Übertrittsempfehlungen Konsequenzen habe (Rolff 1997, S. 141). Wie andere Studien ausserdem belegen, sind auch geschlechtsabhängige Wertungen von Leistungen (vgl. Stöckli 1997, S. 95; vgl. Beerman, Heller & Menacher 1992) und damit verbundenes schulangepasstes bzw. schulunangepasstes, störendes Verhalten ausschlaggebende Faktoren bei der Selektion.²⁷ Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte berücksichtigt für die Beurteilungen leistungsfremde Kriterien, wie bspw. Gewissenhaftigkeit und Ordnung. Wahrnehmungen bzw. Zuschreibungen von Charaktereigenschaften, wie Ehrlichkeit, Höflichkeit und Disziplin, spielen ebenso eine entscheidende Rolle bei Übertrittsempfehlungen (vgl. Steinkamp 1967). Lehrpersonen bevorzugen Schülerinnen und Schüler, die gute Noten aufweisen und sich fleissig, gehorsam und zuverlässig verhalten (vgl. Ingenkamp 1989, S. 60). Ingenkamp (1989) konnte ausserdem feststellen, dass Mädchen insgesamt bessere Zensuren erhalten als Jungen (vgl. Ingenkamp 1989, S. 60). Die Bevorzugung der Mädchen gegenüber den Jungen in Bezug auf Leistungsbeurteilungen zeigt sich insbesondere während der Primarschulzeit (vgl. Haefeli & Schröder-Nef 1979, S. 77; Ziegenspeck 1999, S. 145ff.). Auch die Studie von Weiss (1985) bestätigt, dass Mädchen nicht zuletzt aufgrund ihres angepassten Verhaltens insgesamt erfolgreicher sind, seltener eine Klasse wiederholen müssen und daher bei Übertrittsentscheidungen auch bevorzugt sind (vgl. Weiss 1985, S. 30).

Wie Untersuchungen in den 1970 und 1980er Jahren zeigen, genügen Noten insgesamt den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität nur unzureichend (vgl. Ingenkamp 1962, 1971). Während aus der Sicht der Eltern und der Schülerschaft oft zu hören ist, die Beurteilungen seien nicht gerecht und fielen je nach Lehrperson verschieden aus, steht der grösste Teil der Lehrerschaft ihren Beurteilungen und Übertrittsempfehlungen eher unkritisch gegenüber (vgl. Ingenkamp 1962, S. 232).²⁸ Dass die Lehrerurteile insbesondere für Übertrittsentscheide unzulänglich sind, kann jedoch trotz gegenteiliger Behauptung der Lehrpersonen empirisch bestätigt werden (vgl. Ingenkamp 1971). Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die Lehrpersonen der versteckten Mechanismen und der Interaktionsprozesse, welche die Beurteilung beeinflussen, wirklich bewusst sind oder ob die positive Einschätzung ihrer Beurteilung auf einer Art Selbstschutz beruht. Denn gerade in den Übergängen derjenigen Schulstufen, die mit Selektion verbunden sind, haben Lehrpersonen einem erhöhten Druck von der Elternseite Stand zu halten. Die eher abwehrende Haltung der Lehrpersonen als Ausweichung vor anstehenden Konflikten, ist nur allzu sehr verständlich. Trotzdem ist zu fragen, wie Lehrpersonen und die einzelne Schule als Ganzes zur Verantwortung gezogen werden könnten und wie eine Verbesserung im Bereich der Beurteilung erfolgen sollte.

Gerade heute noch kovariieren Schulleistungen in einem hohen Mass mit der Sozialschichtzugehörigkeit, wie die PISA-Studien (2000) deutlich zeigen konnten (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006; Artelt et al. 2003, S. 261ff.). Der Mangel an Objektivität in der Beurteilung wirft im Hinblick auf Übertrittsentscheidungen die Frage auf, inwieweit die derzeitigen Beurteilungskriterien und Bewertungsformen eine Vergleichbarkeit und Chancengleichheit bei der Zuteilung garantieren und sicherstellen. Weil sich die Leistungsbeurteilung für den Übertritt im Wesentlichen am Bezugspunkt der Einzelklasse orientiert, entstehen grosse Leistungsstreuungen und Unterschiede in den Übertrittsempfehlungen zwischen den einzelnen Klassen und zwischen den Schulen. So konnte Ingenkamp (1989) feststellen, dass die Lehrpersonen ohne hinreichende Informationen über den Leistungsstand ihrer Klasse im Vergleich zu demjenigen anderer Klassen benoten (vgl. Ingenkamp 1989, S. 59). Dies führt dazu, dass die gleiche Leis-

27 Zur geschlechtsabhängigen Diskriminierung von Ursachenfaktoren gehören bspw. die Minderbewertung mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten von Mädchen und die gleichzeitige Favorisierung dieser Fähigkeiten bei Jungen (vgl. Beerman, Heller & Menacher 1992).

28 Wenn Differenzierung innerhalb des Bildungssystems vorgenommen wird, dann hat dies im Hinblick auf die spätere gesellschaftliche vertikale Dimension der Über- und Unterordnung, der ungleichen Verteilung knapper Güter und Positionen, unweigerlich einen Konkurrenzkampf zur Folge. Sowohl von der Elternseite als auch von der Schülerschaft werden daher Lehrerurteile kritisch auf ihre Vergleichbarkeit hinterfragt. Die Lehrperson ist öfters einem hohen Druck der Eltern ausgesetzt, nicht zuletzt weil klar messbare und vergleichbare Kriterien fehlen.

tung in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich beurteilt wird. Wie Trautwein & Baeriswyl (2007) aufzeigen konnten, werden Schülerleistungen in einer Klasse mit hohem Leistungsdurchschnitt schlechter bewertet als in einer Klasse mit tieferem Leistungsdurchschnitt (vgl. Trautwein & Baeriswyl (2007)). Daraus folgt, je tiefer das Klassenniveau ist, desto grösser ist die Chance einen Sekundarstufentyp mit erweiterten Ansprüchen besuchen zu können.

Ein Ansatzpunkt zur Ausgleichung dieser klassenspezifisch unterschiedlichen Bewertungen, die sich auf die Schullaufbahnentscheidungen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers auswirken, könnte tendenziell das Projekt HarmoS darstellen. Als gesamtschweizerische Massnahme gegen die in den PISA-Untersuchungen festgestellten Defizite in den Leseleistungen von sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern werden vom Projekt HarmoS nationale Bildungsstandards festgelegt, die ab 2010 durch standardisierte Tests überprüft werden sollen (vgl. EDK 2006a, b, S. 26; Kap. 7 hier vorliegend). Zweifelsohne wird die Einführung von Leistungstests zu einer homogenen Leistungsbeurteilung aufgrund von Bildungsstandards in der Volksschule führen (vgl. EDK 200a, b, S. 24ff.).

6.1.3 Ebene des Nutzers

Eine weitere Ursache, die zu sozialen Disparitäten führen kann, ist auf der Ebene des Nutzers zu suchen.²⁹ Wie empirische Untersuchungen zeigen, sind insbesondere die sozialen Netzwerke und Beziehungen, das so genannte soziale Kapital, für Schullaufbahnerfolge von entscheidender Bedeutung (vgl. Coleman 1994; vgl. Bourdieu 1982, 1983). Der Begriff „soziales Kapital“ wurde von Coleman und seinen Mitarbeitern im Rahmen der Analyse der berühmten amerikanischen Längsschnittstudien „Public and Private High Schools“ (Coleman & Hoffer 1987) entwickelt, welche den Unterschied der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Privatschulen im Vergleich zu denjenigen aus öffentlichen Schulen aufzeigten. Coleman & Hoffer (1987) konnten empirisch nachweisen, dass der Unterschied in den Leistungen auf das soziale Kapital der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden kann. In den privat organisierten Schulen sei der Unterschied der sozialen Herkunft der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den öffentlichen Schulen weniger eklatant, was sich letztlich in deren Leistungen bemerkbar machten (vgl. Coleman & Hoffer 1987, S. 118ff.). Der Unterschied in den Leistungen erklärten Coleman & Hoffer (1987) damit, dass die Schülerinnen und Schüler in Privatschulen seltener aus strukturell oder funktional beeinträchtigten Familien kämen. Zudem sei der Leistungsvorsprung dieser Schülerinnen und Schüler auch damit zu erklären, dass sie aufgrund ihrer familiären Situation einen stärkeren Halt hätten. Coleman & Hoffer (1987) haben in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung des sozialen Kapitals hingewiesen:

„Beyond the family is social capital of other kinds that is relevant to the child's development. The most striking instance of that shown in the present research is the social capital provided by the religious community surrounding a Catholic school. The social capital that has value for a young person's development does not reside merely in the seat of common values held by parents who choose to send their children to the same private school. It resides in the functional community, the actual social relationships that exist among parents, in the closure exhibited by the structure of relations and in the parents' relations with the institutions of the community“ (ebd., S. 225f.).

Wie die Studie weiter aufzeigt, wirkt sich das soziale Gemeinschaftsgefühl zwischen den Familien auf die Schule aus, die insbesondere dann erfolgreich arbeiten kann, wenn Kinder über ein hohes Mass an sozialem Kapital verfügen. Dazu gehört, dass die Kinder in einem starken sozialen Netzwerk aufwachsen können, so bspw. in Verwandtschafts- oder Nachbarsgruppen, wo sozial anerkannte Ziele, Werte und Einstellungen unterstützt, gefördert und vor allem auch gelebt werden. Insofern verweist die Coleman'sche Kompensationsthese auf die Notwendigkeit

29 Im Vergleich zu den innerschulischen Gegebenheiten erweisen sich die ausserschulischen Faktoren, wie die der familialen Herkunft, als die erklärungsstärkeren Variablen (vgl. Ditton 2004, S. 274).

eines ausgleichenden Ressourceneinsatzes im Bereich des sozialen Kapitals, das massgebend zur Reduzierung der Ungleichheiten beitragen könne.

Ziele, Werte und Einstellungen gehören nach Bourdieu (1982) zum kulturellen Kapital, das den Zugang zu Bildungseinrichtungen und den Erfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler, einen Abschluss zu erlangen, entscheidend mitprägt. Positiv wirken sich die verinnerlichten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (verinnerlichtes Kapital) aus. Ähnliches gilt auch für das Kapital in Form von Besitz kultureller Güter wie Bücher, Bilder oder Musikinstrumente (objektiviertes Kapital) sowie für den Ausbildungsgrad der Eltern (institutionalisiertes Kapital) (vgl. Bourdieu 1982, S. 143, S. 180f.). Dies zeigt sich im negativen Sinne an den Schulproblemen der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die mit der Sprache und den Wertvorstellungen ihres Aufenthaltslandes oft nur ungenügend vertraut sind oder eine Art Gegenkultur zur vorherrschenden bürgerlichen Kultur aufweisen (vgl. Baumert & Schümer 2001).

Je nach sozio-ökonomischem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wird auch von den Bildungsopportunitäten unterschiedlich Gebrauch gemacht. Wie Studien von Boudon (1974/1981) oder Goldthorpe (2000) belegen, ist die Wahl eines höheren Ausbildungsganges nicht selten von einer rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulation (rational-choice Modelle) abhängig. Eltern aus unteren Sozialschichten wählen für ihre Kinder oftmals wenig aufwändigere Bildungsgänge, weil sie sich der Folgen eines höheren Bildungsabschlusses für die zukünftige Existenz ihres Kindes nicht bewusst sind. Auch bei allfälliger Einsicht in die Bedeutsamkeit eines höheren Bildungsabschlusses kann festgestellt werden, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern wenig Mut für eine höhere Ausbildung zeigen und eher dazu neigen, einfachere Schulbildungen zu absolvieren (vgl. Nunner-Winkler 1971, S. 11f.). Daraus folgt, dass Eltern mit einer geringen Schulbildung oft keinen Sinn darin sehen, die Schullaufbahn ihrer Kinder zu fördern (vgl. Boudon 1974; Boudon 1981; vgl. Goldthorpe 2000; vgl. Becker 2000; vgl. Becker & Lauterbach 2004).

Demgegenüber gelingt es inländischen Eltern mit grösseren sozialen und rechtlichen Ressourcen im Vergleich zu zugewanderten Eltern besser, ihre Kinder vor einem negativen Selektionsentscheid zu schützen (vgl. Haeberlin et al. 2005, S. 117). Dass das Elternhaus auf die Schulkarriere einen grossen Einfluss hat, zeigt sich auch darin, dass Schullaufbahnentscheide in hohem Mass von der Erwartungshaltung der Eltern abhängig sind. Bildungsnahe Eltern, d. h., Eltern mit einer erfolgreichen Schullaufbahn und erheblichen Kenntnissen über die Schule, können ihre Anliegen besser einbringen als bildungsferne Eltern (vgl. Neuenschwander et al. 2005, S. 35). Sind sich doch Eltern mit höherem Sozialstatus bewusst, dass die Wahl der Schulbildung eine weit reichende Konsequenz für die Lebens- und Statuschancen ihrer Kinder hat (vgl. Kristen 1999, S. 11). Auch Büchner & Koch (2001), die sich einerseits mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe aus Kinder- und Elternsicht und andererseits aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen, bestätigen, dass die Wahl der weiterführenden Schulen abhängig sei vom sozialen Status der Herkunftsfamilie einerseits und vom elterlichen Bildungshintergrund andererseits (vgl. Büchner & Koch 2001, S. 144). Insofern bestätigt auch diese Untersuchung die bekannte Tatsache, dass das Lern- und Bildungsverhalten von Kindern nachhaltig durch herkunftsbedingte Variablen geprägt werden. Büchner & Koch (2001) versuchten in diesem Kontext nachzuweisen, dass sich hingegen geschlechtsspezifische Unterschiede oder Stadt-Land-Unterschiede auf die Bildungsentscheidungen der Eltern nicht gross auswirkten (vgl. ebd., S. 145). Ob diese These auch für das schweizerische Schulsystem zutrifft, ist mit Bezugnahme der Ausführungen (vgl. Kap.3, hier vorliegend) fragwürdig.

Solga (2005) weist darauf hin, dass Rational-Choice-Theorien zwar geeignet seien, soziale Ursachen für die unterschiedlichen Bildungsinvestitionen aufzudecken. Sie führt aber aus, dass diese Theorien zuwenig berücksichtigten, dass die Bildung von anderen Faktoren, bspw. vom Bildungsangebot wie Schultypen, Kurssysteme, Zulassungsregelungen für höhere Bildungseinrichtungen oder Bildungszertifikate abhängig seien (vgl. Solga 2005, S. 133). Ähnlich argumentieren Ditton & Krüsken (2010), wobei sie sich vor allem auf die Tatsache stützen, dass die Be-

einflussung der Schullaufbahn in weit stärkerem Ausmass vom familiären Umfeld und weniger von Kosten-Nutzen-Aspekten abhängt (vgl. Ditton & Krüsken 2010, S. 57).

Im Vergleich zu den mit dem Postulat der Chancengleichheit einhergehenden Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahren wurden in den 1980er und 1990er Jahren geführten Debatten um Chancengleichheit vermehrt auf den Chancenausgleich gelenkt (vgl. Prenzel 2006, S. 25). Drei wichtige Ansätze haben sich in dieser Zeit durchgesetzt:

Zum einen ist die Integrationspädagogik zu beachten, die sich für die Integration von Kindern mit eher schwachen Schulleistungen einsetzt. Ziel der Integrationspädagogik ist es, dass selbst Schülerinnen und Schüler mit schwachen Leistungen die Möglichkeit haben, den Regelunterricht zu besuchen (vgl. Alba, Handl & Müller 1994; Kronig, Haeberlin & Eckhart (2007a, b); Müller 1998). In der Folge werden im Bildungssystem Schweiz die Sonderklassen zugunsten einer integrierten Förderung nach und nach aufgelöst.

Zum anderen ist die feministische Pädagogik zu erwähnen, die die verstärkte Beteiligung der Mädchen am Bildungsprozess fordert. Ihre Kritik gilt den mangelnden Erfolgsaussichten der Mädchen im Berufsleben sowie der nicht bezahlten oder untergeordneten schlecht bezahlten Stellung der Frauen im Beruf (vgl. Prenzel 2006, S. 26). Ferner wird der so genannte heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung kritisiert, der besagt, dass die Mädchen im koedukativen Unterricht gegenüber den Jungen benachteiligt seien (vgl. ebd., S. 27): „Dieser heimliche Lehrplan fördert die Dominanz der Jungen durch die Interaktionen der Lehrkräfte, die Auswahl der unterrichtsrelevanten Themen, die Gestaltung der Medien und Materialien und die Struktur der Institution Schule“ (ebd., S. 27).

Schliesslich ist die interkulturelle Pädagogik zu nennen, die sich mit der multikulturellen Gesellschaft auseinandersetzt und die Integration der kulturellen Vielfalt fordert (vgl. ebd., S. 27). Dieser Ansatz macht bewusst, dass sich die Pädagogik mit Angehörigen verschiedener Kulturen auseinander zu setzen hat, indem sich die Einzelnen bspw. ihrer Handlungen und Denkrichtungen, die oft Konstrukte unreflektierter Normen und Werte der dominierenden Kultur sind, bewusst werden (vgl. ebd., S. 27).

Eine entscheidende Wende in der Ungleichheits-Forschung und der damit einhergehenden Forderung nach kompensierenden Fördermassnahmen hat die PISA-Untersuchung herbeigebracht. Die zahlreichen vertiefenden Analysen im Rahmen von PISA 2000 haben deutlich gemacht, dass hinsichtlich der herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungswesen dringender Handlungsbedarf besteht. Wie auch die Untersuchung von Büchner & Koch (2001) zeigt, haben insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien Probleme beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Die Autoren weisen deshalb auf die Notwendigkeit von Unterstützungsmassnahmen hin (vgl. Büchner & Koch 2001, S. 147). Die Verbesserungsvorschläge sind nach Büchner & Koch (2001) im Bereich der Kooperation zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I vorzunehmen, indem zum einen die Kinder nach der Primarschule an den anspruchsvolleren Fachunterricht der Sekundarstufe I zu gewöhnen sind (vgl. ebd., S. 151ff.) und zum anderen aber auch durch Nachmittagsangebote unterstützt werden (vgl. Büchner & Koch 2001, S. 148). Gleichzeitig weisen Büchner & Koch (2001) darauf hin, dass der Informationsfluss zwischen Eltern und Schule zu verbessern sei (vgl. ebd., S. 149).

Eine Möglichkeit der Ressourcenerweiterung besteht darin, mittels institutionalisierter Vorausbildung in Kindergärten, Kindertagesstätten und Vorschulen den Ausgleich zwischen primären Herkunftseffekten und die Reduktion von Chancenungleichheiten zwischen den Schichten zu realisieren. Wie Becker (2004) hinzufügt, bedürfen kompensierende Fördermassnahmen vor allem aber eine Fortsetzung in der Primar- und Sekundarstufe I (vgl. Becker 2004, S. 186). Angesichts der kontroversen Debatten um das Thema Chancengleichheit ist es nicht verwunderlich, dass heutige pädagogische Massnahmen gegen die soziale Ungleichheit nicht mehr unter dem Begriff der Chancengleichheit erfolgen, sondern im Sinne von kompensierenden Förderprogrammen (vgl. Kronig 2007a, S. 84). Diese Idee ist indes keine neue Errungenschaft. So versuchte bereits Flitner (1985) mit seinem Förderprogramm die Bildungsdisparitäten damit zu überwinden, dass gewissen Schülergruppen im Sinne des Bedürfnisprinzips eine besondere Förderung zukommen sollte. Idee war es, das Bedürfnisprinzip dem Leistungsprinzip in einer

gewissen Phase der Schullaufbahn voranzustellen. Während von einigen diese Innovation als „radikal demokratisches Verständnis von Chancengleichheit“ bezeichnet wird (vgl. Prengel 2006, S. 22), kritisieren andere wie bspw. Hopf (2000) Vorstösse solcher Art als wenig überzeugend (vgl. Hopf 2000, S. 106ff.). Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) verweisen in diesem Zusammenhang auf den selektiven Charakter solcher Förderprogramme, die letztlich entgegen ihrer ursprünglichen Absicht eine stigmatisierende Wirkung zur Folge haben könnten (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004). Das Erhalten von zusätzlicher Unterstützung, so Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) könne als abwertend beurteilt werden, was sich wiederum negativ auf die individuelle Bildungsbiografie auswirke (vgl. Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004, S. 88). Förderorientierte Massnahmen sind auch im Hinblick auf ihre defizitorientierte Sichtweise unter Kritik geraten, weil diese gewissen Schülerinnen und Schülern oder sogar ganzen Schülergruppen Defizite unterstellen (vgl. ebd., S. 88). Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass kompensierende Förderprogramme und der damit zusammenhängende Einsatz von Ressourcen kritisch überprüft und auf deren Wirkung untersucht werden sollten.

Bildungsungleichheiten und die damit verbundene Frage nach Chancengleichheit sind seit über vier Jahrzehnten ein zentrales Thema der Bildungsforschung. Seit den PISA-Studien 2000 erlebt das Thema in öffentlichen Debatten und wissenschaftlichen Untersuchungen einen neuen Aufschwung und ist seither aktueller denn je.

Wie gezeigt wurde, existieren in der bildungssoziologischen Literatur verschiedenste Konzepte, welche sich mit der Frage beschäftigen, welche Ursachen für den Schulerfolg bzw. Misserfolg entscheidend sein könnten. Je nach Forschungsinteresse konzentrieren sich diese Untersuchungen mehr auf der Ebene des Bildungszuganges, auf der Ebene der Interaktion des Bildungssystems und den Nutzern oder auf der Ebene der Nutzer selbst. Während zu Beginn des Forschungsbereichs zur Übergangsthematik der Bildungszugang und die Reduzierung der sozialen Ungleichheit im Fokus der Untersuchungen standen, verlagerte sich später das Interesse in der Ungleichheitsforschung mehr auf die Auswirkungen von Bildungsentscheidungen im individuellen Lebensverlauf (vgl. Heinz 2000; Hacker 1988, 1997; Hurrelmann 1992; Portmann 1997). Auf der Ebene der Interaktion des Bildungssystems und den Nutzern und auf der Ebene der Nutzer selbst wurden Fragen der Schulwahl geklärt, die in Abhängigkeit mit dem Lehrurteil oder mit der sozialen Herkunft der Kinder und der elterlichen Bildungsentscheidungen stehen. Die Untersuchungen wurden teilweise auf einer vielfältigen Datenquelle – Schulakten, Leistungstests und Befragungen der verschiedenen Akteure – durchgeführt. Insbesondere der Schulleistungstest, mit dessen Hilfe die jeweilige Entscheidung der Schulwahl mit dem tatsächlichen Leistungsniveau einer Schülerin oder eines Schülers überprüft werden kann, scheint in der Forschung ein ideales Erhebungsinstrument zu sein, um Bildungsungleichheiten feststellen zu können.

Wie Becker & Lauterbach (2004) im Zusammenhang mit Forschungsansätzen darauf hinweist, existieren vielfältigste und zum Teil sich divergierende Erklärungsversuche, welche die Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt stellen (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 11; vgl. Kristen 1999).³⁰ Die verschiedenen Ansätze stimmen aber darin überein, dass Ungleichheiten zwischen sozialen Gruppen nicht ausschliesslich aufgrund erworbener Merkmale, wie Begabung oder Anstrengung, sondern zu einem wesentlichen Anteil von zugeschriebenen Merkmalen hervorgebracht werden (vgl. Coradi Vellacott 2007, S. 22).³¹ Allgemein geht die heutige Forschungslage davon aus, dass so genannte Ursache-Wirkungsmodelle mehrdimensional angelegt sein müssen, damit sowohl auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems als auch auf der Individualebene nach Ursachen geforscht werden kann (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006, S. 125). Die mehrdimensionale Problematik macht es oft auch schwierig, bei der Ursachenforschung Einflüsse analytisch genügend scharf voneinander zu trennen (vgl. SKBF 2006, S. 26). So ist bspw. auch der Faktor Zeit bei der Definition von benachteiligten Menschen dahingehend zu berücksichtigen, dass Benachteiligungen im Lebenslauf sich wandeln können bzw. verstärken oder sich abschwächen können. Untersuchungen zu Bildungsbenachteiligungen haben daher unter anderem auch die Kategorie „Lebenslaufperspektive“ zu umfassen (ebd., S. 26). Ferner sollten auch die lokalen Bedingungen bei Forschungen zu Ungleichheiten berücksichtigt werden (vgl. ebd., 2006, S. 26). So muss der Ort, an dem Bildungsungleichheiten diagnostiziert werden bspw. nicht mit dem Ort übereinstimmen, an dem diese Ungleichheiten verursacht wurden (vgl. ebd.,

30 Becker & Lauterbach (2004) ergänzen hierzu, dass der derzeitige Forschungsstand nur ansatzweise die Zusammenhänge für die Ursache von Bildungsungleichheiten aufkläre, viele Ursachkomplexe hingegen noch ungeklärt seien. Es sind daher weitere Forschungsarbeiten notwendig, um Ursachen und Mechanismen, die zu den dauerhaften Bildungsungleichheiten führen, aufzudecken (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 29).

31 Coradi Vellacott (2007) weist in diesem Zusammenhang auf die verschiedensten Ansätze hin, die teils auch den zirkulären Prozess der erworbenen und zugeschriebenen Merkmale beschreiben (vgl. Coradi Vellacott 2007, S. 22). So betonen Theorien zur sozialen und kulturellen Reproduktion sozialer Ungleichheiten, dass erworbene Faktoren wie Anstrengung von zugeschriebenen Merkmalen aktiv wie passiv beeinflusst werden können (vgl. ebd., S. 22).

S. 26). Die Kategorisierung umfasst weiter die Art der Benachteiligungen, wie etwa diejenige der sozio-ökonomischen Benachteiligung, der Benachteiligung aufgrund des Geschlechts oder der Nationalität, wie auch die Art der Probleme. So ist bspw. zwischen institutionellen, kulturellen oder sozialen Problemen zu unterscheiden, die wiederum in Abhängigkeit stehen mit motivationalen oder ökonomischen Bedingungen (vgl. SKBF 2006, S. 26).

In Anbetracht der Verteilungsregeln der Chancengleichheit einerseits und der referierten Theorien zu Ursachen von Bildungsbenachteiligungen andererseits wird im Folgenden das Schulsystem und seine Vorgehensweisen auf Ebene der Rahmenbedingungen, in den Bereichen der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung untersucht.

7. Rahmenbedingungen des schweizerischen Bildungssystems

Im Folgenden wird Bezug genommen auf das föderalistisch organisierte Bildungssystem in der Schweiz und die damit verbundene interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, welche die Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I bilden. Im Zentrum des Interesses stehen dabei die Steuerung und Organisation des Bildungssystems sowie die damit verbundenen Massnahmen in den Bereichen der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung auf übergeordneter Ebene. Alsdann werden die auf Systemebene angeordneten Rahmenbedingungen und verbindlichen Erwartungen vor dem Hintergrund der Konkretisierung und operativen Realisierung in der kleineren Steuerungseinheit der Einzelschule geklärt.

7.1 Bildungsföderalismus und Koordination

Aufgrund der in der Schweiz föderalistisch organisierten Volksschulbildung liegen alle von der schweizerischen Verfassung nicht an den Bund übertragenen Vollmachten bei den Kantonen (vgl. Büeler 2007, S. 135). Demzufolge werden nicht nur auf Bundesebene, sondern auch auf kantonaler Ebene bildungspolitische Diskurse zu Themen wie bspw. der Umgang mit der schulischen Selektion, der Leistungsbeurteilung oder mit der individuellen Förderung geführt. Die Ergebnisse der schulischen Debatten finden alsdann Eingang in den kantonalen Schulverfassungen und -verordnungen, Dokumenten, Lehrplänen, Stundentafeln, Bildungswegen oder auch Übertrittsverordnungen (vgl. Fend 2006a, S. 167). Dem Kanton fällt ausserdem die Rolle zu, Entwicklung zu steuern, indem er mit Ressourcen und Beratung die Qualität an Schulen sicherstellt.

Aufgrund der Mehrsprachigkeit und der regionalen Verschiedenheit hat der Föderalismus in der Schweiz seit jeher einen hohen Stellenwert, was sich bspw. darin ausdrückt, dass die Kantone strikt auf die Wahrung ihrer Zuständigkeiten bedacht sind (vgl. SKBF 2010, S. 14). Eine Gleichmacherei auf interkantonaler Ebene wäre aufgrund der unterschiedlichen regionalen und lokalen Gegebenheiten, die in der organisatorischen Vielfalt des Bildungswesens zum Ausdruck kommt, schlicht nicht denkbar. Gleichwohl hat es immer wieder wichtige Ansätze eines kooperativen Bildungsföderalismus gegeben, welche die über Jahrzehnte praktizierte Vielfalt des Föderalismus zu vereinheitlichen versuchen. Ausgelöst wurden die neuen Vorstösse der Kooperation durch die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen PISA 2000, welche Zweifel an der Leistungsfähigkeit des schweizerischen Bildungs- und Ausbildungssystems aufkommen liess.³² Um den Missständen der mangelnden Leistungsfähigkeit der Schule entgegenzuwirken, wurden neue Innovationsstrategien auf der Basis der interkantonalen Vereinbarung eingeleitet (vgl. ebd., S. 24ff.).

Im Hinblick auf ein kohärentes Bildungssystem ist auch der Bildungsrahmenartikel revidiert worden, wonach Bund und Kantone verfassungsrechtlich nach dem Prinzip der Subsidiarität verpflichtet werden, gemeinsam und im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten für die Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz und für die Koordination ihrer Anstrengungen zu sorgen haben (vgl. BV 1999, Art. 61, Abs. 1, 2). Das Projekt HarmoS der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat die interkantonale

32 Es zeigte sich, dass die Schweiz auch in den Jahren 2000-2006 hinsichtlich der Lesekompetenz der 15-Jährigen nicht verbessern konnte. Problematisch ist dabei nicht nur der erreichte konstante Mittelplatz der Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern, sondern die Tatsache, dass der Anteil der Schüler, namentlich jener mit Migrationshintergrund, auf der untersten Kompetenzstufe nach wie vor bei 15% liegt. Die Folge davon ist, dass sich rund ein Drittel der besagten Schüler keinen nachobligatorischen Schulabschluss erwerben können (vgl. SKBF 2010, S. 113f.). In den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften schnitt die Schweiz bei den internationalen Schulleistungsmessungen relativ gut ab, aber die Untersuchungen machten deutlich, dass in der Schweiz der Schulerfolg hauptsächlich in Abhängigkeit steht mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund (vgl. SKBF 2010, S. 54).

Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule der Schweiz vorgenommen, die ab Oktober 2007 zur Ratifikation in den Kantonen freigegeben wurde (vgl. EDK 2007a, b). Die revidierten Bildungsbestimmungen in der Bundesverfassung belassen den Kantonen zwar die Zuständigkeit für die Volksschule, aber auf Bundesebene werden nun zum ersten Mal wichtige Eckwerte der Schulkoordination verordnet. Die Kantone werden neu zur Harmonisierung in den Bereichen Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge sowie der Anerkennung von Abschlüssen verpflichtet (vgl. BV 2006, Art. 62, Abs.4). Dabei umfasst die Koordination nicht nur strukturelle Eckwerte und curriculare Ziele, sondern auch Instrumente der Systemsteuerung und Qualitätssicherung, welche sich in Bereichen der Leistungsbeurteilung und individuellen Förderung und damit auf schulische Übergänge ganz allgemein auswirken.

7.1.1 Massnahmen auf Ebene der Schulstrukturen

Erste pädagogische Massnahmen des Projekts HarmoS ist die landesweit verbindliche Vereinheitlichung der strukturellen Bedingungen der obligatorischen Schule und die damit verbundene Flexibilisierung und Vorverlegung des Schuleintrittsalters (vgl. EDK, S. 4, Art. 6, Abs. 1, 2). Die obligatorische Schulzeit dehnt sich durch die neue Eingangsstufe auf insgesamt elf Schuljahre aus, welche in der Regel aus acht Jahren Primarschule (inkl. 2 Jahre Schuleingangsstufe) und aus drei Jahren Sekundarstufe I besteht. Wohl legt das HarmoS-Konkordat die Dauer und das Obligatorium der Schuleingangsstufe fest, die Art der Gestaltung dieser Schulstufe wird aber den Kantonen überlassen (vgl. EDK 2007a, Art. 5, Abs. 1). Dabei stehen verschiedenste Varianten zur Verfügung, wie diese Eingangsstufe zu organisieren ist. Die Palette reicht vom klassischen Kindergarten bis hin zu integrierten Modellen der Basis- oder Grundstufe (vgl. SKBF 2010, S. 14). Gestützt werden die Massnahmen im Bereich der frühen Einschulung mit neusten Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, die besagen, dass die frühen Kinderjahre für den Kompetenzerwerb von elementarer Bedeutung seien und es diese dementsprechend für den Kompetenzaufbau auch zielgerecht zu nutzen gelte (vgl. Räss & Wolter 2008; Rossbach, Klucznik & Kluger 2008, S. 139ff.).

In der Folge führen diese strukturellen Massnahmen nicht nur zum obligatorischen zweijährigen Kindergarten, sondern auch zu verbindlichen Eckdaten des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I und des damit verbundenen Selektionszeitpunkts. Im Zusammenhang mit den HarmoS-Vorlagen wurde der Übergangszeitpunkt in der Schweiz in den letzten Jahren mehrheitlich auf das sechste Schuljahr verschoben. In nur noch ganz wenigen Kantonen findet der Übergang zu einem früheren Zeitpunkt statt: In den Kantonen Aargau, Basel-Land, Neuenburg und Tessin wird der Stufenwechsel nach dem fünften Schuljahr durchführt. Im Kanton Basel-Stadt, dessen Vorgehen insgesamt von den gängigen Schulstrukturen 6/3 stark abweicht, findet der Übertritt wie auch im Kanton Waadt bereits nach dem vierten Schuljahr statt (vgl. BfS 2010, S. 13). Nicht vorgesehen ist die Koordination des Übergangsprozesses hinsichtlich der zeitlichen Dauer, d. h., die Festlegung von Beginn und Ende der Übertrittsverfahren ist weiterhin Sache der Kantone. Obwohl die Übergänge zwischen den Bildungsstufen als „Brennpunkte der Chancengleichheit“ erkannt worden sind, werden durch das HarmoS-Konkordat keine Massnahmen ergriffen, um diesem Problem entgegenzuwirken. Begründet wird zum einen mit den Argumenten, dass die Chancenungleichheit nicht an jenem Ort verursacht worden sei, wo sie letztlich zum Ausdruck käme und zum anderen, dass insbesondere die Gliederung der darauf folgenden Sekundarstufe I von entscheidender Bedeutung sei (vgl. Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009).

Weitere Massnahmen auf struktureller Ebene sind im Bereich der Sekundarstufe I vorgesehen, wonach die Gewährleistung der Durchlässigkeit zwischen den Schultypen auf der Sekundarstufe I neu zu überdenken und zu organisieren sind (vgl. EDK 2003, S. 19; EDK 2007a, S. 1, Art. 1, lit. b). Damit eine optimale Durchlässigkeit gewährleistet werden kann, sind die ver-

schiedenen Schultypen bzw. Niveaus auf der Sekundarstufe I nach Möglichkeit kooperativ oder integrativ zu führen und in einem Schulhaus unterzubringen. Weil die kantonalen Behörden öfters den Schulgemeinden die Wahl zwischen verschiedenen Modellen lassen, existieren nicht nur zwischen den Kantonen, sondern sogar innerkantonale unterschiedlichste Gliederungen auf der Sekundarstufe I (vgl. SKBF 2010, S. 93). Obwohl das geteilte Modell nach wie vor am meisten vertreten wird, wurden gerade in letzter Zeit in einigen Kantonen die Sekundarstufen auf der Grundlage kooperativer und integrierter Modelle neu strukturiert.

7.1.2 Massnahmen im Bereich der Leistungsbeurteilung

Die Harmonisierung der obligatorischen Schule umfasst unter anderem auch eine Anpassung der Ziele, indem nationale Bildungsstandards für wichtige Fachbereiche festgelegt und diese regelmässig überprüft werden (vgl. EDK 2007a, Art.7, Abs. 1).³³ Bei den vorgesehenen Bildungsstandards handelt es sich um ergebnisorientierte Leistungsstandards, die wissenschaftlich entwickelt und validiert werden (vgl. EDK 2007a, Art.7, Abs. 3). Diese Bildungsstandards legen einerseits Stufen des Könnens, des Wissens und der Leistung bezogen auf das Lernziel eines Unterrichtsfachs fest, andererseits geben sie Auskunft über das Kompetenzniveau für eine bestimmte Klassenstufe. Anhand verbindlicher Standards kann so festgestellt werden, über welche Kompetenzen eine Schülerin oder ein Schüler an einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollte. Durch die Definierung von Standards wird den Lernenden und den Eltern wie auch den Lehrpersonen die in der Schule zu erwerbenden Kompetenzen anhand so genannter Kompetenzmodelle transparent gemacht (vgl. Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 176):

„Kompetenzmodelle und die damit verbundenen Operationalisierungen in Form von konkreten Aufgaben sollen eindeutig die gestellten Leistungserwartungen beschreiben, die erforderlich sind, um die erwarteten Kompetenzen zu erfüllen. Ebenfalls wird die Progressionsspanne innerhalb eines Fachs abgebildet. Gemeint ist damit einerseits die kumulative Anordnung der Wissensinhalte und Kompetenzen, andererseits die daran ablesbare Schwierigkeitsabstufung. Der festzulegende Standard kann dann als bestimmter Punkt auf einer Verlaufsachse betrachtet werden und bezieht sich im schweizerischen Kontext auf Mindestkompetenzen. Mindestkompetenzen bezeichnen die für alle Schülerinnen und Schüler hinsichtlich Wissen und Kompetenzen erwartbaren und verbindlich zu erreichenden Bildungsziele“ (ebd., S. 176).

Inhaltlich ist der Unterricht auf eine einheitliche Grundbildung festzulegen, d. h., die Schülerinnen und Schüler werden während der obligatorischen Schulzeit in fünf Bereichen unterrichtet. Dazu gehören einerseits die Sprachen (lokale Landessprache, zweite Landessprache und eine weitere Fremdsprache), Mathematik und Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, Musik/Kunst und Gestaltung sowie Bewegung und Gesundheit (vgl. SKBF 2006, S. 60). Neueste Studien, wie bspw. diejenige von Klieme & Rakoczy (2008) befassen sich im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung und Fachdidaktik mit Kompetenzmodellen, wobei nebst der Modellierung von Kompetenzen und der damit im Zusammenhang stehende Überprüfung der Bildungsstandards auch Aspekte der Prozessqualität des Unterrichts untersucht werden (vgl. Klieme & Rakoczy 2008, S. 222ff.). Das erweiterte Kompetenzmodell umfasst Bereiche der fachdidaktischen und fachlichen Expertise, der Wirkung intrinsischer Motivation auf kognitive Effekte, der Kompetenzunterstützung, der Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler, des professionellen Wissens der Lehrpersonen sowie des Unterstützungsverhaltens der Eltern (vgl. Klieme & Rakoczy 2008, S. 235).

Die Bildungsstandards und die damit verbundenen Kompetenzmodelle werden des Weiteren auch zu Rahmenlehrplänen führen, die die kantonalen Lehrpläne ergänzen und präzisieren, hingegen nicht ersetzen (vgl. Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 176). Dabei werden die Bil-

33 Unterschieden werden dabei die Leistungsstandards von den allgemeinen Standards. Während sich die Leistungsstandards auf einen Referenzrahmen mit Kompetenzniveaus beziehen, beschreiben Standards die Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht (vgl. EDK 2007a, Art. 7, Abs. 2, lit. a, b).

dungsstandards ausgerichtet auf die in den einzelnen Kantonen vorliegenden Ziele der Lehrpläne (vgl. ebd., S. 176).

Die Entwicklung von Bildungsstandards umfasst in der Folge auch eine Koordination der kantonalen Lehrmittel (vgl. EDK HarmoS 2006a, S. 2), wenn auch vom Projekt HarmoS bewusst nicht vorgeschrieben wird, was die Lehrer zu unterrichten haben (vgl. (Mangold, Rhyn & Maradan 2005, S. 179). Die Entwicklung von Lehrplänen und Lehrmitteln soll weiterhin Aufgabe der Kantone bleiben. Der Rahmenlehrplan bildet hierfür ergänzende Beschreibungen, die sich auf erwartete Leistungen zu bestimmten Zeitpunkten des Lernens beziehen (vgl. ebd., S. 179).³⁴

Ab 2010 sind durch das Projekt „Harmonisierung der Volksschule der eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK (HarmoS)“ auch flächendeckende, obligatorische Tests vorgesehen. Die Einführung von Leistungstests, jeweils am Ende des 2./6. und 9. Schuljahres, wird zu einer homogenen Leistungsbeurteilung aufgrund von Bildungsstandards in der Volksschule führen.

Ziel dieser Leistungstests ist jedoch nicht die Selektion, sondern die Überprüfung der Basiskompetenzen (vgl. EDK 2006b, S. 24ff). Es ist allerdings voraussehbar, dass die flächendeckenden Leistungstests einen Einfluss auf die gegenwärtig heterogenen kantonalen Übertrittsverfahren haben werden. Trotz anderer Zielsetzung ist zu überprüfen, wie diese von der eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz geplanten Tests und die kantonalen Übertrittsverfahren aufeinander abgestimmt werden könnten, insbesondere weil die derzeitigen Übertrittsverfahren auch aus Sicht der EDK kritisch betrachtet werden. Im Zentrum der Kritik steht unter anderem die subjektive Entscheidungsgrundlage der Übertrittsentscheide:

„Die pädagogisch begründeten Überführungsmodelle, die vor allem auf einer Gesamteinschätzung der abgebenden Lehrpersonen und dem Wunsch der Eltern beruhen, verstärken die Wirkung sozialer Faktoren zulasten des eigentlichen Leistungspotenzials. Es besteht ein Bedarf nach Veränderung der Selektionsmechanismen. Es sollten neutralere Verfahren gewählt werden, bspw. dadurch, dass man den abnehmenden Schulen wieder mehr Gewicht beimisst. Auch eine zusätzliche Abstützung auf Leistungsmessungen oder eine Orientierung an allgemeinen Standards wären denkbar. [...] Der Zeitpunkt des Übertritts ist in der Schweiz relativ früh gewählt worden. Die EDK empfiehlt daher, die Selektionsverfahren am Postulat eines chancengerechteren Vorgehens zu orientieren, so dass adäquate Schülerleistungen und nicht sozio-kulturelle Kriterien bei Übertritten ausschlaggebend sind“ (EDK 2003, S. 19).

Insgesamt verfolgt die EDK mit diesen Massnahmen eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit und die damit verbundene Ausschöpfung von Begabungsreserven (vgl. EDK 2003, S. 22; Grossenbacher & Vögeli 2007, S. 9). Die Massnahmen beschränken sich derzeit vor allem auf den Übergang von der Sekundarstufe I und II, indem objektivere Prüfungsverfahren auf kantonaler Ebene eingeführt werden. Die Selektion soll bei diesem Übergang verstärkt von messbaren Schulleistungen abhängig gemacht werden (vgl. EDK 2003, S. 22). Inhaltlich gesehen herrscht auf interkantonaler Ebene hingegen wenig Einigkeit, wie bspw. der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I und die damit im Zusammenhang stehenden Leistungstests zu organisieren sind. Im Hinblick auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I bilden die festgelegten Unterrichtsziele und die jeweiligen zu erreichenden Kompetenzstufen einen über die Regionen und Kantone hinweg inhaltlichen Rahmenlehrplan. Zu fragen ist aber, wie festgelegt werden kann, ob eine Schülerin oder Schüler den Ansprüchen eines Sekundarniveaus entspricht oder nicht. Wenn nur Mindestkompetenzen definiert und gemessen werden, werden die Probleme eines allfälligen Schulwechsels bzw. Klassenwechsel durch die zunehmende Mobilität der Bevölkerung weiterhin nicht gelöst sein. Positiv zu werten ist allerdings

34 In der französischsprachigen Schweiz existiert bereits ein regionaler Rahmenlehrplan (PECARO), der von einigen Kantonen (BE-f, JU, NE, FR-, VS-f) auch umgesetzt wird (vgl. SKBF 2006, S. 55). In der Folge wurde auch in der Deutschschweiz ein Rahmenlehrplan erstellt, welcher eine einheitliche Handhabung zwischen den Kantonen in der Wahl der Unterrichtsfächer und der Anzahl Schulstunden pro Fach regelt (vgl. SKBF 2006, S. 55).

der mit den Leistungstests verbundene Nutzen der Diagnosefähigkeit, die Fehlbeurteilungen und Fehlzuteilungen zu vermindern hilft.

7.1.3 Massnahmen im Bereich der Förderung

Die Harmonisierung der obligatorischen Schule umfasst unter anderem auch Strategien im Bereich der individuellen Förderung. Die Verbesserung der Förderpraxis wird in erster Linie im Bereich der Basis- und Primarstufe erfolgen, damit bspw. Schülerinnen und Schüler aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund nach dem Prinzip des ziel- oder kompetenzerreichenden Lernens eine möglichst frühe Förderung zukommt. Kinder erhalten durch die Basisstufe, deren Verweildauer des Unterrichtsbesuches je nach Entwicklungsstand des Kindes flexibel angepasst werden kann, eine individuelle Förderung:

„Die Umsetzung der früheren obligatorischen Einschulung in Verbindung mit individueller Förderung soll konsequent darauf ausgerichtet werden, dass die schulischen Erfolgschancen aller Schülerinnen und Schüler, namentlich auch jener aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen, nachhaltig verbessert werden. In den ersten Schuljahren soll die Priorität jenen Fachbereichen und Methoden gelten, bei welchen frühe Förderung besonders bedeutsam und lohnend ist als Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und erfolgreiches lebenslanges Lernen“ (EDK 2007b, S. 3).

Die von der EDK verordneten Massnahmen setzen nebst Aufbau der Sozialkompetenz und der schulischen Arbeitsweise gezielt im Bereich der Sprachförderung an, damit namentlich die Sprachkompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund bereits in der Vorschule aufgebaut werden können (vgl. EDK 2007a, Art. 5, Abs. 2). In Anlehnung an Bertschi-Kaufmann, Gugger, Käser et al. (2006) beinhaltet die Sprachförderung Elemente zur Förderung des phonologischen Bewusstseins, der sprachlich-kognitiven Kompetenzen, der Erstsprache sowie der Schriftsprache (vgl. Bertschi-Kaufmann, Gugger, Käser et al. 2006). Die Förderung im Bereich der Sprache wird durch den DaZ-Unterricht (Deutsch als Zweitsprache) und durch die HSK-Kurse (Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur) wesentlich gestützt, die in Ergänzung zum Regelunterricht angeboten werden (vgl. EDK 2007a, Art. 4, Abs. 4).

Eine weitere Massnahme ist jene der Fremdspracherwerbs, der nach Vorlagen des HarmoS-Konkordats spätestens ab dem 3. Schuljahr (nach Zählart des HarmoS-Konkordats dem 5. Schuljahr) und die zweite Fremdsprache spätestens ab dem 5. Schuljahr (nach Zählart des HarmoS-Konkordats 7. Schuljahr) einzusetzen hat (vgl. EDK 2007a, Art. 4, Abs. 1). Die EDK schreibt dabei vor, dass eine der beiden Fremdsprachen eine Landessprache und die andere Fremdsprache Englisch sein müssten (vgl. EDK 2007a, Art. 4, Abs. 1). Dabei wurde von der EDK aufgrund der Mehrsprachigkeit in der Schweiz keine gesamtschweizerische Koordination angestrebt, sondern lediglich eine Koordination auf regionaler Ebene (vgl. EDK 2007a, Art. 4, Abs. 3). In der Zentralschweiz und Ostschweiz wird ab dem 3. Schuljahr Englisch und ab dem 5. Schuljahr Französisch unterrichtet (vgl. SKBF 2010, S. 72). Eine Ausnahme bildet der Kanton Zürich und der Kanton Appenzell-Innerrhoden. Im Kanton Zürich findet der Englischunterricht bereits im 2. Schuljahr statt, der Französischunterricht ab dem 5. Schuljahr (vgl. EDK 2007a, Art. 4, Abs. 1). Im Kanton Appenzell-Innerrhoden wird ab dem 3. Schuljahr Englisch unterrichtet, aber der Französischunterricht wurde auf das 7. Schuljahr zurückgeschoben. Eine Koordination hat zwischen den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn, Bern, Biel, Wallis (deutschsprachiger Teil) und Freiburg (deutschsprachiger Teil) stattgefunden. Der Französischunterricht findet in diesen Regionen ab dem 3. Schuljahr, der Englischunterricht ab dem 5. Schuljahr statt. Die Westschweiz hingegen hat sich geeinigt, dass die deutsche Sprache als erste Fremdsprache ab dem 3. Schuljahr und die englische Sprache ab dem 5. Schuljahr unterrichtet werden (vgl. SKBF 2010, S. 73). Im Kanton Tessin wird zuerst vom 3. bis zum 7. Schuljahr Französisch, dann vom 7. bis 9. Schuljahr Englisch und vom 8. bis 9. Schuljahr Englisch unterrichtet (vgl. SKBF 2010, S. 73).

Im Hinblick auf einen kohärenten Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist die Vielfalt des regionalen Sprachangebots eher hinderlich. Ein Wechsel in einen anderen Kanton bedeutet für eine Schülerin oder für einen Schüler unter Umständen, dass wesentliche Grundlagen in einer Fremdsprache noch nicht aufgebaut worden sind, die ev. für den Übertrittsentscheid von Bedeutung sind. Dieses Vorgehen im Bereich des Sprachunterrichts bzw. der Sprachförderung wirkt sich hinsichtlich der Mobilität der Bevölkerung eher kontraproduktiv aus.

7.2 Systemsteuerung

Die Massnahmen der interkantonalen Vereinbarung erfordern neue Formen der Steuerung des Schulsystems, damit die bestehenden 26 Einzelsysteme gegenseitig angeglichen werden können. Über das Bildungsmonitoring Schweiz werden verbindliche Zielsetzungen zwischen Bund und Kantonen überprüft und weiterentwickelt (vgl. EDK 2010c). Dabei werden auf übergeordneter Ebene drei Dimensionen des Bildungssystems untersucht: die Effektivität, die Effizienz sowie die Equity (vgl. Kap. 5.2, hier vorliegend).³⁵ Beurteilt werden diese Dimensionen an politischen Vorgaben (Zielsetzungen) und im zeitlichen, interkantonalen und internationalen Vergleich (vgl. SKBF 2010, S. 11). Die empirische Bildungsforschung bildet den sogenannten Referenzrahmen, aus denen dann Strategien für die Bildungspolitik generiert werden können (vgl. EDK 2007, Art. 10, Abs. 1), wobei sich das Systemmonitoring an einer daten-, ergebnis- und outputbasierten Steuerung zu orientieren hat. Damit wird das Ziel verfolgt, auf der Grundlage des Bildungsmonitorings Empfehlungen an die Bildungspolitik weiterzugeben, die dann Entscheidungen für die Verbesserung von Schule und Unterricht zu treffen hat (vgl. EDK 2010c). Ein Bildungsmonitoring stellt daher ein Organ für die Aufarbeitung von Daten und deren Ergebnisse dar, die dann als pädagogisch-wissenschaftliche Argumente für politische Entscheidungsprozesse dienen (vgl. SKBF 2010, S. 12).

Mit der Systemsteuerung Bildungsmonitoring Schweiz sind aber die Dimensionen „Effektivität“, „Effizienz“ und „Equity“, insbesondere auf oder zwischen den einzelnen Stufen, wie etwa beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, nur beschränkt messbar. Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) weist auch darauf hin, dass der Aufbau nach Bildungsstufen eine verzerrte Wahrnehmung der Bildungswirkungen abbilde, da diese „von der kumulierten Bildung über die ganze Bildungskarriere einer Person“ und nicht von einer einzelnen Stufe abhängig gemacht werden könnten (SKBF 2010, S. 10). Auch von wissenschaftlicher Seite werden zur Systemsteuerung auf der Grundlage eines Bildungsmonitorings Bedenken geäussert, zumal bei der Auseinandersetzung mit Fragen und Bildung und Erziehung eher einem pädagogischen Alltagsdenken gefolgt werde, die theoretisch zu wenig abgestützt seien (vgl. Herzog 2007, S. 229ff.). Insbesondere wird die Verbesserung von Schule und Unterricht durch die systematische Evaluation in Frage gestellt, weil Systembeobachtungen die

35 Die einzelnen Dimensionen werden im Bildungsbericht 2010 definiert: Die Dimension „Effektivität“ wird „als Mass für Wirksamkeit einer Handlung oder Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel“ verstanden, wobei die Effektivität nur den Grad der Zielerreichung misst (SKBF 2010, S. 24). Die Dimension der „Effizienz“ hingegen zeigt die Wirkung in Relation zum Aufwand, also das Verhältnis Input und Output, auf (vgl. ebd., S. 27). Anhand dieser Dimension kann bspw. ermittelt werden, welchen Beitrag der Ressourceneinsatz auf die Zielerreichung geleistet hat. Im Bildungswesen ist es allerdings nicht möglich, eine theoretisch maximale Effizienz zu berechnen. Die Effizienzmessung zeigt nur eine relative Effizienz auf, insofern als sich die Effizienz nur auf den zeitlichen Verlauf und im Vergleich der verschiedenen Bildungssysteme bezieht (vgl. ebd., S. 28). Letztlich steht die Effizienz auch in Abhängigkeit mit der externen Effizienz (Einwirkungen von aussen, wie Gesundheit, oder Zufriedenheit), mit der technischen und ökonomischen Effizienz oder mit der Kombination verschiedener anderer Inputs (vgl. ebd., S. 29f.). Die Dimension „Equity“ ist wiederum ein Mass für die Effektivität, wobei der Grad der Chancengleichheit im Bildungssystem ermittelt werden kann (vgl. ebd., S. 33). Auch bei dieser Dimension ist allerdings zu berücksichtigen, dass „Equity“ ein mehrdimensionaler Begriff ist, der nur schwer zu messen ist (vgl. ebd., S. 33f.).

Komplexität von Wirkungen und Effekte pädagogischen Handelns allein nicht analysieren könnten (vgl. ebd., S. 244). Herzog (2007) warnt daher vor einer euphorischen Erwartungshaltung durch Steuerungsinstrumente wie Bildungsstandards:

„Zu behaupten, die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards ermögliche die Überprüfung der Wirksamkeit des Schulsystems, ist unredlich, nicht nur, weil Outputmessungen *per se* keine praktischen Folgen implizieren, sondern auch, weil nicht ausreichend bekannt ist, wodurch schulische Leistungen (qua Schülerleistungen) tatsächlich bewirkt werden“ (Herzog 2007, S. 245; Hervorhebung durch zit. Autor).

Oelkers (2005) weist ebenso auf die Problematik hin, welche eine Qualitätssicherung auf der Grundlage einer zentralen Steuerung zu Folge haben könnte. Damit eine Schulorganisation in Form einer Systemsteuerung gelingen kann, sind nach Oelkers (2005) folgende Bedingungen zu berücksichtigen:

„Kein einziges Element der Qualitätssicherung lässt sich verordnen, vielmehr müssen alle Elemente überzeugend entwickelt werden. Schulleitungen sind sensible Einrichtungen, die sich vor Ort und also je anders bewähren müssen, Lernprogramme, und selbst die viel zitierten Bildungsstandards müssen lokal angepasst werden, wenn sie praktikabel sein sollen. Die Schulorganisation muss sich selbst gestalten können, was sich verändert, ist das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle“ (Oelkers 2005, S. 155).

Die auf Systemebene vorgegebenen Rahmenbedingungen und verbindlichen Erwartungen sind auf übergeordneter Ebene notwendig, um mehr Kohärenz innerhalb des Bildungssystems zu schaffen. Der Vollzug dieser Zielsetzungen liegt aber bei den kleineren Steuerungseinheiten der Einzelschule, wo letztlich die Implementierung der Bildungsstandards, der systematischen internen und externen Evaluationsverfahren, die Beurteilung der Schülerleistungen und der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund zum Tragen kommt. Das nach „New Public Management“ ausgerichtete Steuerungsprinzip ist dadurch gekennzeichnet, dass anstelle der Input-Steuerung die Qualität schulischer Arbeit sowohl in der Wirkungs- als auch in der Prozessdimension betont wird, was letztlich den Einbezug der an der Basis beteiligten Akteure erfordert. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die Zielsetzungen in Bezug auf Qualitätsarbeit auch von den Akteuren vollumfänglich akzeptiert werden.

Wie Gonon (2002) festhält, bedürfen „die kooperative Entwicklungszusammenarbeit, Zielvereinbarungen und Leistungsaufträge zwischen den verschiedenen Akteuren [...] einer hohen Akzeptanz von Seiten der Beteiligten“ (Gonon 2002, S. 79). Auch nach Oelkers (2005) sind „Bildungsstandards [...] nur dann zu gebrauchen, wenn sie Eingang in das Wissenssystem Schule finden, also genutzt werden. Was entwickelt wird, muss in den Köpfen der Lehrkräfte ankommen [...]“ (Oelkers 2005, S. 160). Bei all den Überlegungen erscheint es daher notwendig zu sein, die Zielsetzungen der Schule auf verschiedenen Ebenen anzusetzen, damit das Verhältnis von Autonomie und Steuerung auch dementsprechend sinnvoll aufeinander abgestimmt werden kann.

7.2.1 Schulaufsicht zwischen Schulentwicklung und Kontrolle

Es existieren derzeit verschiedene Konzepte, wie einerseits die Spielräume in der Selbstorganisation bei gleichzeitiger evaluationsbasierter Steuerung vereint werden könnten. Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung haben sich in den neusten Publikationen Konzepte zur „Governance“ breit gemacht, die sich bereits in anderen Wissenschaften und Gesellschaftsbereichen seit einiger Zeit etabliert haben. Brüsemeister (2004) definiert die Einzelschule als zweiten wichtigen Akteur innerhalb einer schulischen Governance: „Auf dieser Ebene beinhaltet das neue Governance-Modell grössere Entscheidungsbefugnisse der Einzelschule. Die einzelne Schule wird zum verlängerten Arm des Staates und soll staatliche Ziele in eigener operativer

Autonomie durchsetzen“ (Brüsemeister 2004, S. 192).³⁶ Es handelt sich bei der Idee „Stärkung der Einzelschule“ um ein bildungspolitisches Programm, das aus verschiedenen Perspektiven und damit aus teils divergenten Interessenslagen heraus vertreten wird (vgl. Magotsiu-Schweizerhof 2000, S. 225). In bildungspolitischen Diskursen ist demnach auch ganz Unterschiedliches unter dem Begriff der „Schulautonomie“ zu verstehen (vgl. ebd., S. 231). Grob vereinfacht lässt sich der Begriff darauf reduzieren, dass „die Einzelschule [...] durch erweiterte organisatorische und pädagogische Entscheidungskompetenzen verbessert [...]“ wird (ebd., S. 225). Was jedoch mit Autonomie präzise gefordert wird, umfasst ein weites Spektrum, das von politischer, administrativ-funktionaler, rechtlicher, pädagogischer bis hin zur ökonomischen Autonomie reicht (vgl. ebd., S. 225). Je nach Position wird daher eher die pädagogisch und demokratische oder eher die ökonomische und managementtheoretische Argumentationslinie vertreten (vgl. ebd., S. 231f.). Während die eine Position die Einführung der Schulautonomie mit der Forderung nach demokratischer Mitbestimmung und Mitverantwortung der einzelnen Institutionen innerhalb der Gesamtgesellschaft begründet, werden aus ökonomisch-managementorientierter Sichtweise die Einführung von Qualitäts- und Effizienzkriterien bei der öffentlichen Beurteilung der Leistungen von Schule und Schülerschaft in den Mittelpunkt gerückt (vgl. ebd., S. 231f.).

Das Thema der Schulautonomie wird daher in der bildungswissenschaftlichen Literatur auch kontrovers diskutiert, unter anderem wird immer wieder auf die Gefahr von marktorientierten Reformen deutlich hingewiesen. Dabei werden die Entscheidungsfreiheit einer Schulleitung und eines Kollegiums oder auch die Partizipationsmöglichkeiten von Eltern und Schülerschaft nicht per se infrage gestellt, sondern die Einführung von Marktmechanismen, die letztlich zur Wahlfreiheit der Eltern oder zur Option privater Finanzierung führen könnte (vgl. Timmermann 1995). Die freie Schulwahl der Eltern und die damit verbundene Aufhebung der Schuleinzugsgebiete, die pädagogische Profilbildung durch die Option privater Finanzierung sowie die Abweisungsmöglichkeit von gewissen Schülerinnen und Schülern würden in der Folge zur sozialen Ungleichheit und Desintegration noch zusätzlich beitragen (vgl. Radtke 2000, S. 29; Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter 2003, S. 67). Erneuerungsprozesse im Bereich der Schulqualität sind daher stets vorsichtig auf weitere Folgen hin zu untersuchen, damit Investitionen auch längerfristig für alle Beteiligten zum Vorteil werden.

Während in den 1990er Jahren der Autonomiediskurs der Schulentwicklungsdebatten dominierte, ist nach dem enttäuschenden Abschneiden der Schweiz in den internationalen Leistungstests PISA gegenwärtig wieder ein Paradigmawechsel hin zur vermehrten Steuerung und Kontrolle des Bildungssystems festzustellen. Bis vor kurzem wurde die Schulaufsicht in den einzelnen Kantonen in Form regionaler Schulinspektorate ausgeführt (vgl. Brägger, Bucher & Landwehr 2005, S. 28).

36 Interessant ist die Adaption des Governance-Konzeptes auf die Disziplin der Pädagogik insbesondere deshalb, weil dieser Ansatz eine Leitlinie für die Analyse komplexer Strukturen kollektiven Handelns bietet. Benz (2004) definiert den Begriff „Governance“ wie folgt: „In der Forschung und Lehre steht er für ein Programm, in der Praxis beschreibt er Veränderungstendenzen und Probleme, enthält aber keine Handlungsempfehlungen. Wenn wir den Begriff verwenden, so stehen wir damit vor der Aufgabe, seine Merkmale kontextbezogen zu präzisieren und die analytische Perspektive mit geeigneten Theorien und Methoden der empirischen Forschung umzusetzen. Erst daraus lassen sich für die Praxis relevante Aussagen gewinnen. Insofern steht man mit dem Governance-Begriff immer am Beginn der wissenschaftlichen Arbeit“ (Benz 2004, S. 27). Idee des Governance ist es, die Schulen dazu anzuregen und zu befähigen, ihre gesellschaftlichen Aufgaben im Spielraum der Selbstorganisation zu erfüllen. Das Verhältnis zwischen gesetzlichen oder administrativen Vorgaben und der pädagogischen situativ erforderlichen Autonomie der Akteure soll als Spannung zwischen externen Vorgaben, interner Gestaltung, evaluativen Qualitätsprüfungen und öffentlicher Rechenschaftslegung verstanden und gestaltet werden. In Abgrenzung zur traditionellen Steuerungsvorstellungen werden in der Governanceforschung die unterschiedlichen Regelstrukturen auf verschiedenen Ebenen des gesellschaftlichen Systems berücksichtigt (vgl. Heinrich 2007, S. 44ff.). Das „Mehrebenensystem“, auch „Multilevel Governance“ genannt, umfasst die Differenzierung auf den folgenden drei Ebenen: (1) die Makroebene des schulischen Gesamtsystems, (2) die Meso-Ebene der Einzelschule sowie (3) die Mikro-Ebene der Interaktionen von Lehrkräften und anderer Akteuren in Einzelschulen.

Schulentwicklungsprozesse sowohl auf Systemebene als auch auf Schulebene haben aber die traditionelle Schulaufsicht, die Jahrzehntlang als unangefochtene Autorität galt, allerdings nach und nach in Frage gestellt. Ausschlaggebend für diese Entwicklung sind unter anderem die initiierten Reformprojekte der schulischen Qualitätsentwicklung in den 1990er Jahren, welche mit der Stärkung der Einzelschule einherging, die letztlich grössere Gestaltungsspielräume vor Ort ermöglichten. Ausserdem hat auch die Stärkung prozessorientierter Institutionen bzw. Verfahren, die zu einem Ausbau von Schulberatungs- und dezentralen Weiterbildungsangeboten sowie zum Aufbau von Verfahren der externen Schulevaluation geführt haben, wesentlich dazu beigetragen, dass die traditionelle Schulaufsicht nicht zuletzt aufgrund mangelnder professioneller Kompetenzen in ihrer Funktion hinterfragt wurde.

Ein weiterer Schub in Richtung Schulaufsicht hat sich auch durch die Idee der Stärkung outputorientierter Steuerungselemente ergeben, die Entwicklung von Verfahren der interkantonalen Leistungs- und Lernstandmessung bzw. des -vergleichs vorantrieben (vgl. Brägger, Bucher & Landwehr 2005, S. 28). Oelkers (2005) verweist in diesem Zusammenhang auf das Zürcher Projekt „Neue Schulaufsicht“:

„Alle Schulen des Kantons werden dann in regelmässigen Abständen extern evaluiert. Die Berichte der Experten beschreiben Stärken und Schwächen, dienen der weiteren Entwicklung der Schulen und werden in Zielvereinbarungen umgesetzt. Das Konzept verlangt drei hauptsächliche Akteure, nämlich Evaluationsteams, die Schulpflege in den Gemeinden und eine professionelle Schulleitung. Nur mit Schulleitungen neuer Art lässt sich eine längerfristige Entwicklung auf der Basis von Zielsteuerungen erreichen, die verantwortlich umgesetzt werden müssen, also nicht lediglich einen stillschweigenden kollegialen Konsens voraussetzen. Die Evaluation selbst besteht aus zwei Teilen, einer Selbstevaluation der Schule und einer externen Evaluation durch Teams der „Neuen Schulaufsicht“ (Oelkers 2005, S. 115).

Auf bildungspolitischer Ebene hat sich in den letzten Jahren immer mehr die Auffassung durchgesetzt, dass zentrale (staatliche) Vorgaben und Kontrollen zur Steuerung und Qualitätssicherung des Schulwesens insgesamt unabdingbar seien bei gleichzeitiger dezentraler Stärkung der Schulführung auf Mesoebene und der Klassenführung auf Mikroebene (vgl. Brägger, Bucher & Landwehr 2005, S. 28f.). In Anlehnung an systemtheoretische Ansätze werden die Teilsysteme (Institutionen auf lokaler Ebene) in ihrer Funktion als autonom betrachtet, d. h., es wird bei diesem Vorgehen sowohl Wert gelegt auf Steuerungselemente als auch auf die Stärkung der Einzelschule auf lokaler Ebene.³⁷

37 Diese Unterscheidung der verschiedenen Ebenen steht in Anlehnung an den ökologischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981), wonach der Prozess der menschlichen Entwicklung in Abhängigkeit von den Beziehungen der unterschiedlichen Lebensräume steht (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 37). Den „ökologischen Raum“ strukturiert Bronfenbrenner in eine ineinandergeschachtelte Anordnung verschiedener Systeme oder auch Ebenen, die sich gegenseitig bedingen (ebd., S. 43): Das Mikrosystem oder die Mikroebene ist der innerste oder zentralste Bestandteil des ökologischen Raums eines Individuums, in dem Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen stattfinden (vgl. ebd., S. 38). Bezogen auf den Schulkontext stellen die Unterrichtsprozesse zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler das Mikrosystem dar. Die Mesoebene oder das Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen das Individuum, bspw. eine Schülerin oder ein Schüler, aktiv beteiligt ist (vgl. ebd., S. 41). Dies können bspw. das Elternhaus und die Schule, Kameradengruppen oder Nachbarn, oder auch familienergänzende Tageseinrichtungen sein. Bronfenbrenner (1981) erweitert das Mesosystem um dasjenige des Exosystems, an denen das einzelne Individuum nicht aktiv beteiligt ist, aber dennoch indirekt beeinflusst wird (vgl. ebd., S. 42). Für ein Kind gehören zum Exosystem bspw. der Arbeitsplatz der Eltern oder die Schulklassen seiner Geschwister. Schliesslich ist das Makrosystem zu nennen, welches die äussere Struktur des ökologischen Raums darstellt (vgl. ebd., S. 24). Diese Systemebene bezieht sich auf die formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exoebene) (vgl. ebd., S. 42). So stellt bspw. die kantonale Schulaufsicht das Makrosystem des Bildungssystems dar.

7.2.2 Autonomie und Qualitätsentwicklung auf lokaler Ebene

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Erneuerungen im Bereich der Schulqualität mit Unterstützung durch die Schulleitung erfolgreicher umzusetzen sind, als wenn diese ausschliesslich durch eine zentralisierte bürokratische Verwaltung bestimmt würden. Insbesondere bei der Implementierung neuer Beurteilungs- und Förderkonzepte ist ein schulinternes Leitungsorgan, welches Entscheidungen trifft und über Handlungskompetenzen auch im pädagogischen Bereich verfügt, von zentraler Bedeutung (vgl. Brägger 1995, S. 22). Das Konzept der EDK verlangt daher neben einer stärkeren Zentralisierung durch Harmonisierungsmassnahmen zugleich eine Dezentralisierung der Einzelschule, mit dem Ziel, die Verantwortung für die Ergebnisse der Bildung bei der einzelnen Lehrperson und auch bei der Schulleitung zu erhöhen (vgl. Carnoy 2000, S. 74). Wie Buholzer (1999) empirisch nachweisen konnte, werden durch eine „indirekte Führung“ über die Unterstützung einer guten Atmosphäre und über die exakte administrative Führung der Schule mehr Innovationsbereitschaft bei Lehrpersonen erzielt als wenn sich die Schulleitung selbst für die Umsetzung konkreter Vorschläge erachtet (vgl. Buholzer 1999, S. 227).

Zum Aufgabenbereich der Schulleitung gehören die Ausrichtung auf Resultate der schulischen Bildungsarbeit und Wirkungen sowie die Optimierung interpersoneller Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen (vgl. Huber 1997, S. 118). Der Schulleitung hat die Zusammenarbeit im Lehrerteam, mit Behörden, Eltern und der Schulumwelt zu koordinieren. Eine besondere Aufgabe wird der Schule unter anderem auch in der permanenten Personalentwicklung zugesprochen, indem die fachdidaktischen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu fördern sind (vgl. Fend 2005, S. 16).

Gemäss Empfehlungen der EDK gehören zum Aufgabenbereich der Einzelschule auch die externen und internen Selbstevaluationen der Unterrichts- und Schulqualität (vgl. EDK 3003, S. 18). Im Rahmen des schulinternen Qualitätsmanagements sind Massnahmen gegen festgestellte Defizite auszuarbeiten, umzusetzen und zu überprüfen. Mit der neuen Form von Schulaufsicht und der damit verbundenen Qualitätsentwicklung und -sicherung hat die Schule die Verantwortung zu tragen, dass alle Schülerinnen und Schüler ein minimales Bildungsniveau erreichen (vgl. ebd., S. 18).

Die EDK weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es “bei aller Vielfältigkeit der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Bedeutung [ist], [...] die hohen Leistungen des Bildungssystems sicherzustellen, Benachteiligungen [zu] minimieren und die vorhandenen Potenziale soweit als möglich auszuschöpfen und die Chancengerechtigkeit [zu] optimieren“ (ebd., S. 20).

Die Kantone verfügen über verschiedene Konzepte der Qualitätsentwicklung und -sicherung, die eine qualitativ gut geführte Schule von unterschiedlichen Qualitätskriterien abhängig machen. So besteht wenig Einigkeit darüber, nach welchen Kriterien die Bereiche Beurteilen und Fördern zu untersuchen sind. In Anlehnung an das pragmatische Modell von Rhyn & Moser (1998) kann bspw. die Schulqualität an folgenden Kriterien gemessen werden: An oberster Stelle steht das Qualitätsmerkmal des Lernerfolgs in den einzelnen Fachleistungen, das zentraler Bestandteil der schulischen Aufgabe darstellt (vgl. Rhyn & Moser 1998, S. 23f.). Das Qualitätsmerkmal „Lernerfolg“ lässt sich an den zwei Qualitätsmerkmalen „Förderung“ und „Leistung“ bestimmen: Die Qualität steigt demnach mit der Verringerung von Über- oder Unterforderung, mit der Individualisierung des Unterrichts sowie mit der individuellen Förderung aller Lernenden (vgl. ebd., S. 23). Die Qualität in der Leistungsbeurteilung hingegen misst sich an der Leistungsbereitschaft der Lernenden, an der Verlässlichkeit und Vergleichbarkeit der Beurteilung sowie an der Verringerung ungerechtfertigter Beurteilungen und Zuweisungen aufgrund der Herkunft, der Muttersprache oder des Geschlechts (vgl. ebd., S. 23).

Die Qualitätsarbeit erfordert die rechtliche Absicherung in Form eines Referenzrahmens, welche das Verständnis von Schul- und Unterrichtsqualität konkretisiert (vgl. Maritzen 2008, S. 92). Wenn ein kohärentes Bildungssystem geschaffen werden soll, wird es in Zukunft unerlässlich sein, auch auf interkantonaler Ebene externe Evaluationsinstrumente, Qualitätsmerkmale

und Indikatoren zu entwickeln, welche die Qualitätsbereiche der Beurteilung und Förderung vergleichbar machen.

Aus wissenschaftlicher Sicht wird die Einführung von Autonomie auf lokaler Ebene auch kritisch betrachtet. Maritzen (2008) gibt zu bedenken, dass mit der Transformation von Governance-Strukturen auch gewisse Nachteile verbunden seien, die sich bspw. darin ausdrückten, dass die einzelnen Akteure auf der Grundlage eines wissensbasierten, nicht-hierarchischen Steuerungssystems kaum verpflichtet werden könnten (vgl. Maritzen 2008, S. 94), was zur Folge hat, dass gemeinsame Strategien auf übergeordneter Ebene umso schwieriger umzusetzen seien. Durch die erweiterten Kompetenzen können vermehrt Partikularinteressen durchgesetzt werden, was sich wiederum negativ auf eine einheitliche Schulkultur und hiermit auf die Chancengleichheit in der Bildungslandschaft Schweiz auswirken könnte.

Auch Oelkers (1998) warnt vor der vermehrten Autonomie und der damit verbundenen erweiterten Verantwortung der Einzelschule, die hinsichtlich eines qualitativen Schulwesens abträglich sein könnten (vgl. Oelkers 1998, S. 188). Seine Bedenken sind aber im Gegensatz dahingehend zu verstehen, dass mit der erweiterten Verantwortung und des damit verbundenen Drucks der Qualitätssicherung Schulen kaum Raum gelassen werde zur innovativen Qualitätsentwicklung (vgl. Oelkers 1998, S. 188). Wie auch Gonon (2002) festhält, sind das Gelingen oder Scheitern einer Qualitätsarbeit in der Einzelschule letztlich vom Grad der Akzeptanz der Akteure und deren Freiräume abhängig:

„Nur dann kann Qualität oder besser neue Qualität, die auf Entwicklung setzt, nachhaltig sein: wenn sie die Freiheitsgrade der Betroffenen nicht eingeschränkt, sondern substantiell stärkt. Erst eine uneingeschränkte Handlungsfähigkeit verbürgt Effektivität und ist der Hauptmotor der Entwicklung“ (Gonon 2002, S. 79).

Es stellt sich hier die Frage, inwieweit die institutionelle Autonomie auch die personale Autonomie einschliesst oder ausgrenzt. Die auf institutioneller Ebene verbindliche kollegiale Zusammenarbeit im Rahmen des Schulprogramms kann mitunter auch als Einschränkung der persönlichen Freiheit wahrgenommen werden, was letztlich zu Konflikten innerhalb einer Einzelschule führen kann (vgl. Weyers 2009, S. 734).

7.2.3 Autonomie und die Forderung nach Professionalität

Um die Bildungschancen aller zu verbessern umfasst die Harmonisierung auch die Professionalisierung der Lehrpersonen, denn diese spielen für die Verbesserung von Bildungsqualität eine nicht unwesentliche Rolle (vgl. Carnoy 2000, S. 77). Dabei ist zu berücksichtigen, dass pädagogisch professionelles Handeln nicht einmalig, bspw. im Rahmen einer Lehrerausbildung oder anschliessenden Lehrerweiterbildung zu erlernen ist. Vielmehr haben Untersuchungen gezeigt, dass die pädagogische Professionalität einer berufsbiografischen Entwicklung unterliegt (vgl. Terhart 1992). Die Prozesse der Professionalisierung verlaufen einerseits individuell, andererseits stehen sie aber auch in einem sozialen und institutionellen Kontext. Die Professionalität lässt sich daher nicht im Alleingang entwickeln, sondern setzt unterstützende Bedingungen auf Makro- und Mesoebene voraus.

Die Unterstützungen auf der systemischen Ebene umfassen unter anderem die professionelle Begleitung oder Beratung, die auf der Grundlage von Evaluationen beruhen. In den letzten Jahren sind auch Ideen entwickelt worden, inwieweit Unterschiede in Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenz der Unterrichtenden zurückgeführt werden können (vgl. Moser & Tresch 2003). Das weiterführende Projekt „Check 5“, das sich mit dem Nutzungspotenzial von Leistungstests für die Unterrichtspraxis befasst, zeigt ausserdem auf, wie Lehrpersonen aufgrund von Leistungsmessungen ihre Qualität des Unterrichtens verbessern können (vgl. Tresch 2007). Leistungstests, die nicht nur die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern zugleich diejenigen der Lehrpersonen messen, sind potenzielle Instrumente, um die Professionalität von Lehrpersonen zu steigern. Eine solche Überprüfung des Unterrichts setzt aller-

dings eine Vertrauensbasis voraus.³⁸ Die Einrichtung externer Evaluation soll demzufolge nicht der Kontrolle dienen, sondern vielmehr der Beobachtung, der Rückmeldung, der Unterstützung und der Beratung von Lehrpersonen (vgl. Kussau 2007, S. 214).

Mit der Forderung nach Professionalisierung ändert sich auch das Rollenhandeln der einzelnen Lehrkräfte: „Im Rahmen von Qualitätsmethoden kommt es zur strukturellen Aufwertung des Kollegiums, weg von einer ‚weichen‘ Schulkultur, hin zu einer teambasierten kollektiven Entscheidungsinstanz einer als Qualitäts-Organisation erneuerten Schule“ (Brüsemeister 2004, S. 193). Insgesamt ist die Einzelschule als Anstellungsbehörde gefordert, die Einstellung und der Verbleib von qualifizierten Lehrpersonen zu fördern und zu unterstützen. Dabei geht es nicht nur um die Anerkennung geleisteter Arbeit, sondern auch um eine Realisierung von Lernpartnerschaften und Coachings sowie um eine Förderung einer stetigen Weiterentwicklung, damit diagnostische und kritisch reflexive Kompetenzen von Lehrpersonen gestärkt werden. Regelmässige Hospitationen und Feedbacks auch innerhalb des Kollegiums können zu einem reflexiven Bewusstsein wesentlich beitragen.

Die neuen Steuerung umfasst auch die Frage, wie diese Vorstösse von Seiten der Lehrpersonen akzeptiert werden, denn das pädagogische Handeln beruht oft auf einem „tradierten Berufswissen“, das sich nur schwer verändern lässt (vgl. Oelkers 2005, S. 154f.):

„Die Theorien der Lehrkräfte werden dem ständigen Test der Erfahrung ausgesetzt, mit dem sie eher bestätigt als verändert werden. Das einmal aufgebaute Repertoire der Lehrkräfte, ihr Know-how im Alltag, lässt sich daher nur schwer beeinflussen, nicht nur weil es mit starken Überzeugungen verbunden ist, sondern weil es auf den zeitlichen Rahmen des professionellen Handelns abgestimmt ist“ (ebd., S. 156).

Auf wissenschaftliche Theorien stützen sich Lehrpersonen eher selten und wenn überhaupt, dann wird mit diesen Theorien sehr subjektiv umgegangen, d. h., „sie wählen aus, was mit ihren Erfahrungen übereinstimmt, und ignorieren, was davon abweicht, oder deuten um“ (Herzog 2007, S. 24). In komplexen pädagogischen Situationen sind aber beide Wissensformen gefragt, denn erst die Verknüpfung von Alltagwissen und von wissenschaftlichem Wissen ermöglicht ein wirklich professionelles Handeln (vgl. ebd., S. 248).

Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist ein professionelles Handeln hinsichtlich der Leistungsbewertung und individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler von grösster Wichtigkeit. Es stellt sich hier die Frage, wie Lehrpersonen den Anforderungen einer qualitativen und damit leistungsgerechten wie förderorientierten Selektion Rechnung tragen können. Darüber hinaus haben Lehrpersonen nicht nur innerhalb des Schulunterrichts eine qualitative Arbeit zu verrichten, sondern auch eine beratende Funktion gegenüber den Eltern wahrzunehmen, indem sie auf der Basis eines prognostischen Urteils Empfehlungen betreffend Zuweisungsentscheid einer Schülerin oder eines Schülers abgeben.

Diese Überlegungen machen deutlich, dass Massnahmen im Bereich der Professionalität von Lehrperson in diesem Sinne nicht auf die einzelne Lehrperson beschränkt bleiben, sondern „eine umfassende Perspektive der Schulentwicklung“ nach sich ziehen (vgl. Oelkers 2005, S. 171).

38 Der sozialen Funktion des Vertrauens und der Vertrauensbildung ist besonders Rechnung zu tragen (vgl. Kussau 2007, S. 209). Kussau (2007) differenziert dabei personales von institutionellem Vertrauen (vgl. ebd., S. 209). Während personales Vertrauen zwischen einzelnen Akteuren in sozialen Interaktionen zum Tragen kommt, bezieht sich institutionelles Vertrauen auf unpersönliche Vertrauensbeziehungen (vgl. Giddens 1999, S. 40ff.). Das bedeutet, dass Schule auf einem Vertrauensverhältnis beruht, das weit über die Interaktionen auf Mikroebene hinausgeht (vgl. Kussau 2007, S. 209). Das Vertrauen umfasst hiermit nicht nur die Vertrauensebene zwischen Eltern, Lehrperson und Kind, sondern auch die abstrakte Ebene auf Systemebene (vgl. ebd., S. 209). Kussau (2007) verweist in diesem Zusammenhang auf das durch Modernisierungsprozesse in Gang gebrachte Infragestellen der Vertrauensebene, womit die traditionelle Vertrautheit der Schule immer mehr ins Wanken gerate (vgl. ebd., S. 210).

Als Reaktion auf die standortabhängigen Bildungsungleichheiten sind derzeit veränderte Formen der Steuerung des schweizerischen Schulsystems vorgesehen, welche die über Jahrzehnte praktizierte Vielfalt des Föderalismus zu vereinheitlichen versuchen (vgl. Oelkers 2005, S.153). Auf der Grundlage eines Konkordats wird ein kohärentes Schulsystem angestrebt, das die Qualität und Durchlässigkeit auf gesamtschweizerischer Ebene sicherstellt und damit einhergehend Mobilitätshindernisse reduziert. In diesem Zusammenhang ist der Bildungsrahmenartikel revidiert worden, wonach Bund und Kantone gemeinsam und im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten für die Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz und für die Koordination ihrer Anstrengungen zu sorgen haben (vgl. BV 1999, Art. 61, Abs. 1, 2).

Verantwortlich für das Projekt HarmoS ist die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) die unter anderem Massnahmen auf der strukturellen Ebene anordnet. Der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist nach dem HarmoS-Konkordat nach dem sechsten Schuljahr vorgesehen, d. h., Kantone, die den Wechsel früher vollziehen, haben sich den allgemein gültigen Strukturen anzupassen. Wie der Übergang am Ende der Primarschule zu gestalten ist, wird vom Projekt HarmoS nicht festgelegt. Die Regelung der Übertrittsverfahren obliegt daher weiterhin den kantonalen Behörden.

Mit dem neuen Schulkonkordat HarmoS werden auch erstmals kantonsübergreifende Ziele der obligatorischen Schule in Form nationaler Bildungsstandards für wichtige Fachbereiche festgelegt und regelmässig mittels Tests per Ende des 2./6. und 9. Schuljahrs überprüft. Im Zusammenhang mit den von der eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz geplanten Tests im 6. Schuljahr besteht das Problem, wie die Überprüfung der Basiskompetenzen und die kantonalen Übertrittsverfahren aufeinander abgestimmt werden könnten.

Das HarmoS-Konkordat umfasst unter anderem auch Strategien im Bereich der individuellen Förderung, damit namentlich Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund nach dem Prinzip des ziel- oder kompetenzerreichenden Lernens eine möglichst frühe Förderung zukommt. Nebst Massnahmen im Bereich der Schuleingangsstufe wird der Sprachförderung einen besonderen Stellenwert zugesprochen.

Die Erreichung der auf Systemebene angeordneten Zielsetzungen wird im Rahmen des Bildungsmonitorings an den Dimensionen „Effektivität“, „Effizienz“ und „Equity“ überprüft. Die gegenwärtigen Tendenzen der Systemssteuerung wird von wissenschaftlicher Seite teilweise kritisch hinterfragt, insbesondere weil die Bildungsprozesse nicht ausschliesslich auf der Basis von Fakten und Evidenzen überprüft werden können. Oelkers (2005) gibt zu bedenken, dass die Erneuerungen der Schulorganisation nicht einfach im Sinne einer top-down-Bewegung zu verordnen seien, weil das Bildungssystem insgesamt hoch differenziert und deswegen schwer zu steuern sei (vgl. Oelkers 2005, S. 155). Der Schulorganisation müsse Raum zur Entwicklung gegeben werden, was ein neues Zusammenspiel von Kontrolle und Autonomie voraussetze (vgl. ebd., S. 155). Die neue Schulaufsicht hat daher zwei sich divergierende Aufgaben zu vereinen: einerseits die zentrale Steuerung, die mit einer Kontrolle der Schulen einhergeht und andererseits die dezentrale Schulführung, indem die lokalen Akteure gestärkt und deren Freiräume respektiert werden.

Das Konzept der EDK verlangt daher neben einer stärkeren Zentralisierung durch Harmonisierungsmassnahmen zugleich eine Stärkung der Einzelschule, die wiederum mit einer Weiterentwicklung im Bereich der Professionalisierung von Schulleitung und Lehrpersonen einhergeht. Zum Aufgabenbereich der Schulleitung gehören die Ausrichtung auf Resultate und Wirkungen schulischer Bildungsarbeit sowie die Optimierung interpersoneller Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen umfasst die Realisierung von Lernpartnerschaften und Coachings sowie die stetige Weiterentwicklung in Bereichen der diagnostischen und kritisch reflexiven Kompetenzen. Diese Verflechtung von Steuerung und Autonomie bildet hiermit auch die Basis für Erneuerungen im Bereich des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I, damit diese auch in didaktischer Hinsicht erfolgreich umgesetzt werden können.

8. Leistungsbeurteilung

Ziel des hier vorliegenden Kapitels ist es, einen Überblick über die verschiedenen Beurteilungsansätze von Schülerleistungen und der damit verbundenen Ziele, Nutzen und Gefahren zu geben. Der Fokus der theoretischen Auseinandersetzung liegt dabei vor allem auf der Frage der Beurteilung im Zusammenhang schulischer Selektionsprozesse bei Stufenübergängen. Dabei ist auf die Definition von Leistung und Leistungsbeurteilung, auf die Normorientierung, auf das Problem der Leistungsverzerrung als auch auf die Gütekriterien nach quantitativem und qualitativem Beurteilungsparadigmen einzugehen. Schliesslich werden auch Methoden zur Erfassung von Schülerleistungen aufgezeigt, wobei zu klären ist, ob der Einsatz von geeigneten Schulleistungstests bei Bildungsentscheidungen nicht zumindest im Sinne einer regulativen Zusatzinformation aufschlussreich sein könnte.

8.1 Quantitatives versus qualitatives Beurteilungsparadigma

Das Beurteilen von Schülerleistungen ist vor allem im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I neben dem Fördern, Erziehen und Begleiten der Schülerinnen und Schüler ein zentraler Bestandteil des Unterrichts. Dabei bestehen nicht nur verschiedenste Methoden der Urteilsfindung und der Urteilsmitteilung, sondern auch vielerlei Probleme bei der Objektivierung des Urteilprozesses. Das Hauptproblem einer leistungsgerechten Beurteilung liegt bspw. darin, dass Lehrpersonen sich an einem klasseninternen Bezugssystem orientieren (vgl. Ingenkamp 1971, S. 192; a. a. O, S. 59). Was in einer Klasse aber als gut bewertet wird, fällt in einem anderen Klassenkontext eventuell nur als genügend aus, was in der Folge zu unterschiedlichen Übertrittsentscheidungen führen kann. Übertrittsempfehlungen, die keinen klassenübergreifenden Vergleich gewährleisten, sind vor allem deshalb als problematisch zu werten, weil diese für die weitere Schullaufbahn und die daran anschliessenden Ausbildungsgängen und Berufschancen von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Schrader & Helmke 2002, S. 50). Wie eine Vielzahl von Erhebungen gezeigt hat, liegt aber auch die Problematik der Beurteilung nicht zuletzt in der geringen diagnostischen Qualität des Lehrerurteils. Die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität werden nur beschränkt eingelöst (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005), was bedeutet, dass Leistungsbeurteilungen nur schwer über verschiedene Räume und Zeiten hinweg vergleichbar sind.

Über Leistungsbeurteilungen in der Schule herrschen derzeit allerdings recht divergierende Meinungen über Konzepte, Modelle und Positionen vor, die oft pauschal als traditionell oder im Gegensatz progressiv bewertet werden (vgl. Weinert 2002, S. 17). So steht die vergleichende Leistungsmessung bzw. das Leistungsprinzip als solches auf der eher traditionellen Seite der Debatten, während Modelle der erweiterten Schülerbeurteilung, im Sinne einer ganzheitlichen und förderorientierten Beurteilung als fortschrittlich gelten.

Aus progressiver Sicht werden einerseits Leistungsanforderungen und Leistungsmessungen generell als inhumane oder kinderfeindliche Kontrollmechanismen zur Disziplinierung von Schulen, Lehrpersonen und Schülerschaft bezeichnet (vgl. Weinert 2002, S. 18). Andererseits wird von einer eher konservativen Position die förderorientierte Leistungsmessung als unrealistisch eingeschätzt (vgl. ebd., S. 18).

Beide Gruppierungen können mit gesellschaftlich anerkannten Argumenten ihre Position belegen und diejenige der anderen infrage stellen. Weinert (2002) gibt allerdings zu bedenken, dass sich hinter solchen Kontroversen leicht die tatsächlichen Ziele, der wahrscheinliche Nutzen und die möglichen Gefahren bestimmter Leistungsanforderungen und Leistungsmessungen verdeckt bleiben, was sich letztlich auf die Professionalität im Umgang mit Leistungsbewertungen auswirke (vgl. Weinert 2002, S. 18). Von Bedeutung dabei ist, dass sowohl die Beurteilungsmethoden nach quantitativem als auch die nach qualitativem Muster Vorteile wie Nachteile aufweisen, deren sich die am Bildungsprozess verantwortlichen Akteure bewusst sein sollten.

8.2 Zur Definition von Leistung und Leistungsbeurteilung

Die Begriffe der „schulischen Leistung“ und „Leistungsbeurteilung“ sind in Berücksichtigung deren mannigfachen Interpretationsmöglichkeiten nicht eindeutig zu definieren (vgl. Ziegen speck 1999, S. 52). So existieren unterschiedlichste Ansichten über die Begriffe, sowohl was unter Leistung und Beurteilung zu verstehen ist als auch über den Stellenwert, Sinn und Zweck derselben. Die Kontroversen sind im Wesentlichen auf die konstitutive Spannung zwischen der Vergleichbarkeit der Leistung und der individuellen Bildsamkeit jedes Einzelnen zurückzuführen (vgl. Bohl 2004, S. 27).

Zur Formulierung von Leistung, Leistungsbeurteilung bzw. Leistungsbewertung können verschiedene Autoren und Autorinnen herangezogen werden, die teils ähnliche, kontroverse oder sogar gegenteilige Aussagen machen (vgl. Bohl 2004; Fend 2006a; Ingenkamp & Lissmann 2005; Jäger 2008).³⁹ Jäger (2008) definiert Leistung und Leistungsbeurteilung allgemein, indem er die Begriffe nicht nur auf den Bereich Schule einschränkt, sondern auf andere leistungsrelevante Handlungsfelder ausdehnt:

„Leistungsbeurteilung zielt darauf ab (1) ein Urteil abzugeben, ob eine von einer Person, einer Gruppe oder einem System erbrachte Leistung vorgegebenen Bedingungen und in welchem Ausmass entspricht. Das Urteil ist zugleich (2) Endresultat eines Beurteilungsprozesses. Es wird mündlich und/oder schriftlich abgegeben und bezieht sich auf eine oder mehrere voneinander inhaltlich und/oder methodisch separierbare Leistungen bzw. Teilleistungen. Die Leistung (3) bezeichnet dabei eine gezielte Handlung oder Handlungsfrequenz, die zu einem bestimmten und zugleich manifesten oder latenten Ergebnis führt. Hierbei resultiert dann aus einer Handlung eine Leistung, wenn (4) eine allgemeine Übereinstimmung über ihre Erbringung und die technische Qualität des Resultats besteht. Die Leistung (5) ist definiert durch die Tatsache der Produktvorlage, in gegenständlicher oder ideeller Form, oder das Erreichen eines bestimmten Zustandes bzw. Status. Insoweit die Leistungsbeurteilung in einem pädagogischen Kontext erfolgt, spricht man (6) von pädagogischer Leistungsbeurteilung“ (Jäger 2008, S. 324).

Diese pragmatische Definition beruht auf einem technischen Verständnis von Leistung, deren Urteil auf einer Verkettung klar definierbarer Bedingungen und Sachverhalte gründet. Der Definition zur schulischen Leistung und Leistungsbeurteilung wird ein umfangreicher Prozess zu Grunde gelegt, der sich von der Erbringung der Leistung bis hin zum Endresultat erstreckt. Aus Sicht der Pädagogischen Diagnostik werden schulische Leistung und Leistungsbeurteilung wie folgt definiert:

„Unter Schulleistung versteht man zusammengefasst die von der Schule initiierten Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler. Diese Lernleistungen können im Hinblick auf verschiedene Verhaltensdimensionen beschrieben und unter Bezug auf verschiedene Normen eingeordnet werden“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 131).

Die Beurteilung von Schülerleistungen bezieht sich auf die soziale, individuelle oder sachliche Bezugsnorm, wobei zu beachten ist, dass diese Normen unterschiedlichen Funktionen dienen.

Gegenüber dieser pragmatischen Sichtweise vertreten andere Autoren die Meinung, dass der ergebnisorientierte, längst „überkommene“ Leistungsbegriff zu revidieren sei (Klafki 1994, S. 75). Vorgeschlagen wird ein „verändertes Leistungsverständnis, einen neuen Leistungsbegriff, der differenzierter ist und andere Akzente setzt als der herkömmliche, der unsere Zensuren- und Zeugniswesen nach wie vor bestimmt“ (Klafki 1994, S. 75). An erster Stelle wird das

39 Die Begriffe Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung werden in der wissenschaftlichen Literatur oft synonym gebraucht (vgl. von Saldern 1999, S. 176). Von Saldern (1999) definiert die beiden Begriffe wie folgt: „Leistungsbewertung [ist] das Einordnen in einen Bewertungsmaßstab [...], Leistungsbeurteilung hingegen ist die Einordnung in einen grösseren Zusammenhang“ (von Saldern 1999, S. 176). Leistungsbeurteilung hat sich im Vergleich zu Leistungsbewertung stärker an juristische Vorgaben zu richten und ist dementsprechend auch an Einklagbarkeit gebunden (vgl. Bohl 2004, S. 61). Von Leistungsbeurteilung wird gesprochen, wenn eine einzelne Arbeit beurteilt wird oder die Zusammenfassung von Leistungen in einem bestimmten festgelegten Bereich oder in einem bestimmten Zeitraum in Form eines Berichts, eines Zeugnisses oder anlässlich eines Gesprächs festgehalten wird (von Saldern 1999, S. 177).

ergebnisorientierte Leistungsverständnis kritisiert, das Lernprozesse und die damit im Zusammenhang stehende dynamische Dimension von Leistung zu wenig berücksichtige (vgl. Klafki 1994, S. 76). An zweiter Stelle wird das vorwiegend wettbewerbs- und konkurrenzorientierte Verständnis von Leistung infrage gestellt, die alle diejenigen begünstige, „die bereits mit guten, meistens soziokulturell bedingten Lernausgangsbedingungen starten“ (ebd., S. 76). Klafki (1994) ersetzt daher das wettbewerbsorientierte Leistungsverständnis durch einen solidarischen Leistungsbegriff, der „[...] an der Lösung gemeinsamer Aufgaben und am Prinzip der Solidarität einer lernenden Gruppe orientiert ist“ (ebd., S. 76). Schliesslich wird aufgeführt, dass Lernfortschritte prozessorientiert durch Hilfeleistungen zu unterstützen seien, so dass der Lernende zur Selbständigkeit, zu Selbststeuerung und Selbstbeurteilung nach und nach befähigt werde (vgl. Klafki 1994, S. 76).

Die unterschiedlichen Positionen verdeutlichen, dass mit der Leistungsbeurteilung verschiedenste Aufgaben verbunden werden. Die Debatten stehen alle in engem Zusammenhang mit dem Verständnis des Leistungsbegriffs in der Schule. Das ergebnisorientierte Leistungsverständnis bezieht sich vorwiegend auf fachspezifische Inhalte, es umfasst vorwiegend kognitive, lehrstoffzentrierte und ergebnisorientierte Leistungen. Mit diesem Leistungsbegriff wird vorwiegend die gesellschaftliche Funktion der Allokation verbunden, die auf der Grundlage des Leistungsvergleichs die verschiedenen Schüler und Schülerinnen den verschiedenen Klassen, Schulen, Schulformen und Berufsgängen zuteilt.

Demgegenüber greift der erweiterte Leistungsbegriff etwas weiter, indem er „nicht Abbild der Unterrichtswirklichkeit ist, sondern [...] einen anzustrebenden Massstab dar[stellt]“ (Bohl 2004, S. 27). Der pädagogisch „ganzheitliche“ Leistungsbegriff dient eher eingeschränkt auf lokaler Ebene als „Verständigungsgrundlage, z. B. um innerhalb eines Kollegiums eine gemeinsame Wertebasis zu entwickeln und daraufhin weitere konzeptionelle Vereinbarungen zu treffen“ (ebd., S. 27). Nach Bohl (2004) kann der pädagogische Leistungsbegriff, der auf reformpädagogischen Konzepten beruht, mit folgenden Merkmalen umschrieben werden:

- Leistung beruht auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur: Das Vertrauen im Sinne einer intakten Beziehungsstruktur wird vorausgesetzt, damit Schülerinnen und Schüler sich in einer Lernumgebung wohl fühlen und zu einem persönlichkeitsfördernden Lernen angeregt werden (vgl. Bohl 2004, S. 27). Eine vertrauensbildende Schulkultur stellt insbesondere für benachteiligte Kinder eine grundlegende Basis für die individuelle Leistungsfähigkeit dar (vgl. Radinger 2005, S. 234).
- Leistung bedarf der institutionellen und systemischen Unterstützung: Damit Lernumgebungen dem jeweiligen Persönlichkeitsprofil der Lernenden angepasst werden können, sind Lehrpersonen auf institutionelle und systemische Unterstützung angewiesen (vgl. Bohl 2004, S. 27). Diese professionelle Unterstützung umfasst ausserunterrichtliche Angebote, Schulsozialarbeit, Mediation, psychologische Beratung, diagnostische Massnahmen, Elternberatung, Beratungen im Lehrerteam sowie gezielte und bedarfsorientierte Fortbildungsmassnahmen (vgl. ebd., S. 27f.). Bohl (2004) spricht dem Unterstützungspotential im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit aller Beteiligten eine besondere Bedeutung zu: „Eine Schule, die in der Lage ist, ein breites und differenziertes Unterstützungspotenzial aufzubauen, stärkt Ressourcen aller Beteiligten und trägt zu einer höheren Leistungsbereitschaft und -fähigkeit bei“ (ebd., S. 28).
- Leistung ist individuell: Leistungserbringung setzt eine persönliche, individuelle Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und hat dementsprechend individuelle Lernprozesse zur Folge (vgl. ebd., S. 28). Leistungsbeurteilung hat die individuellen Fortschritte zu berücksichtigen, damit der Lernende in seinen Bemühungen unterstützt wird (vgl. ebd., S. 28).
- Leistung ist solidarisch: Neben der persönlichkeitsorientierten Leistungserbringung sind auch solidarische und kooperative Leistungen möglich (vgl. Jürgens & Sacher 2000, S. 12ff.; Klafki 1994). Eine persönliche, individuelle Leistung schliesst auch ein Lernen in der Gruppe ein. Nur mit Hilfe anderer sind problemorientierte und komplexe Anforder-

rungen zu meistern. In der Folge führt dieser Grundsatz zu neuen Lernumgebungen, wo ein kooperatives Lernen ermöglicht werden kann.

- Leistung beinhaltet eine Vielfalt: Damit die individuellen Leistungsprozesse unterstützt werden können, hat der Unterricht eine Vielfalt an Leistungen zu arrangieren, die sich von sozialen, kreativen, ganzheitlichen, vernetzten, produktiven bis hin zu handlungsorientierten Leistungen erstrecken (vgl. Bohl 2004, S. 28). Die Vielfalt an Leistungen widerspiegelt sich in Produkt-, Prozess- und Präsentationsleistungen, die mit unterschiedlichsten Beurteilungen und methodischen Vorgehensweisen einhergehen (vgl. Bohl 2004, S. 28).
- Leistung bedarf einer kommunikativen und reflexiven Beurteilung: Leistung konstruiert sich über einen Verständigungsprozess, damit unterschiedliche Sichtweisen und Perspektiven in die Beurteilung einfließen können (vgl. Bohl 2004, S. 28f.). Die Selbst- und Fremdwahrnehmung bildet für die Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Grundlage, um zu einer realistischen Selbsteinschätzung zu gelangen.

Trotz der hier ansatzweise gegensätzlichen Auffassung des Leistungsverständnisses kann gesagt werden, dass der Lernende ganz allgemein für seine Entwicklung Rückmeldungen über den individuellen Lernerfolg benötigt, um seine weiteren Lernvorhaben angehen zu können (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 19). Es ist somit Aufgabe der Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler über ihre Leistungen in bestimmten Zeitabschnitten zu informieren, indem eine lernzielbezogene Beurteilung vorgenommen wird (vgl. Arnold & Jürgens 2001, S. 21). Arnold & Jürgens 2001) betonen dabei die Bevorzugung der verbalen Rückmeldung, die für eine umfassende, im Sinne einer beratenden, motivierenden Rückmeldung besser verträglich sei als eine Ziffernbeurteilung (vgl. ebd., S. 21).

„Die curriculare (lernzielbezogene) Funktion der Leistungsbeurteilung dient sowohl der Optimierung individuellen Lernens gemäss des Modells der „ganzheitlichen“ Lernkompetenz als auch der inhaltlichen und organisatorischen (Selbst)Planung, (Selbst)Steuerung und (Selbst)Kontrolle von Lernprozessen und Lernergebnissen. Dies impliziert gleichsam komplementär, Leistungsmessungs- und -beurteilungsprozesse zur Optimierung der Lernprozesse bzw. des Lehrerverhaltens zu nutzen“ (Jürgens & Sacher 2000, S. 48).

Die Beurteilung ist auch für die Lehrpersonen wichtig, denn auf der Grundlage des Leistungsergebnisses besteht die Möglichkeit, den Erfolg ihres Unterrichts abzuschätzen sowie den weiterführenden Unterricht zu planen und zu differenzieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 19). Die Lehrpersonen werden durch den Stand der Schülerleistungen in ihren Entscheidungen angeregt, dahingehend, dass gezielte methodische Alternativen oder didaktische Massnahmen getroffen werden könnten (vgl. Arnold & Jürgens 2001, S. 21f.).

Nach Vögeli-Mantovani (1999) sind mit der Beurteilung vier Teilbereiche verbunden, die sich in die formative, summative, prognostische und evaluative Beurteilungsformen unterteilen lassen (vgl. Vögeli-Mantovani 1999, S. 29). Die formative Beurteilung dient der individuellen Förderung der Lernprozesse und der Lernberatung (vgl. Vögeli-Mantovani 1999, S. 30). Die summative Beurteilung, die sich auf die bilanzierende Feststellung von Lernergebnissen nach bestimmten Kriterien bezieht, bildet unter anderem eine wichtige Grundlage für Qualifikationen (vgl. ebd., S. 30). Die prognostische Beurteilung, die zu Zwecken der Selektion, der Promotion oder Regulation eingesetzt wird, umschreibt die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit in einer zukünftigen Schullaufbahn (vgl. ebd., S. 30f.). Die Qualität der Schule und des Unterrichts wird mittels evaluativer Beurteilung kontrolliert, wobei nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Interesses stehen, sondern die Schule als Ganzes (vgl. ebd., S. 31). Nach Vögeli-Mantovani (1999) sind die vier einzelnen Teilbereiche nicht isoliert zu betrachten, sondern sie bilden bei der Beurteilung von Schülerleistungen ein vernetztes Ganzes:

„Der formativen Beurteilung fehlt ohne summativ zu beurteilende Ziele, individuelle und kollektive, eine klare Ausrichtung. Die summative Beurteilung in der Klasse ist Bestandteil der Qualitätsevaluation einer Schule. Prognostische Beurteilung ist auf vielfältige und verlässliche Ergebnisse der formativen und der summativen

Beurteilung angewiesen. Die evaluative Institutionenbeurteilung kann neben der summativen und prognostischen Beurteilung auch die Praxis der formativen Beurteilung als Ziel und Evaluationsgegenstand einbeziehen“ (ebd., S. 30).

In Bezug auf die schulische Selektion ist zu fragen, inwieweit die einzelnen Bereiche der Beurteilung in einen Übertrittsentscheid einfließen bzw. wie die einzelnen Elemente der Beurteilung gewichtet werden. Gerade beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist bspw. die summative Beurteilung hinsichtlich Legitimation von entscheidender Bedeutung, während die formative Beurteilung mehr der Unterstützung der Lernprozesse dient. Letztlich ist zu fragen, ob sich die selektive Funktion mit einer förderorientierten Beurteilung überhaupt vereinbaren lässt. Während die summative Beurteilung ergebnisorientiert, meistens in Form einer Note erfolgt, wird die formative Beurteilung selten in Noten, sondern in Form einer verbalen Rückmeldung ausgedrückt (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 127). Die summative gibt ein Bild des Leistungsstands wieder, während die formative Rückmeldung im prozessorientierten Sinn, sich positiv auf die individuelle weitere Lernentwicklung auswirken soll. Inwieweit nun die formative oder die summative Beurteilung bei einem Übertrittsentscheid von Bedeutung sein soll, ist Gegenstand einer langjährigen Auseinandersetzung, die noch heute in den Debatten über die Funktion der Beurteilung kontrovers diskutiert wird (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 127; Vögeli-Mantovani 1999, S. 26). Im Zusammenhang mit der „Überprüfung der Situation Primarschule“ (SIPRI) durch die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) wurde Mitte der 1980er Jahren empfohlen, die summative von der formativen Funktion der Beurteilung zu unterscheiden und gegenseitig abzugrenzen (vgl. Vögeli 1985). Der Idee der Entflechtung der formativen von der summativen Funktion der Beurteilung steht Streckeisen et al. (2007a) allerdings kritisch gegenüber, insofern als die beiden gegenseitigen Anforderungen in der schulischen Praxis nur schwer zu trennen seien (vgl. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler 2007a, S. 307f.).

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die unterschiedlichen Lernprozesse auch mit unterschiedlichen Leistungsbeurteilungen einhergehen (vgl. Weinert 2002, S. 17). Eine Polarisierung zwischen „ergebnisorientiert“ versus „erweitert“ macht in Bezug auf den Leistungsbegriff in der Schule wenig Sinn. Vielmehr sind vielfältigste Zugeweisen des Unterrichtens und der Leistungsbeurteilung gefragt, damit den unterschiedlichen Bildungszielen auch adäquat Rechnung getragen werden kann. So führen sowohl beide Ansichten von Leistung und Leistungsbeurteilung wertvolle Hinweise auf, wie mit schulischer Leistung umzugehen ist und welche Aufgabenbereiche mit der jeweiligen Vorgehensweise zu erreichen sind.

8.3 Normorientierung

Damit die Leistungen besser miteinander verglichen und damit auch objektiver interpretiert werden können, sind die Leistungsmessungen zu normieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 72). Nach Teschner (1969), der die schulische Leistung als Relationsgrösse definiert, bezieht sich die Leistung auf drei Bezugssysteme: auf den Schüler selbst (intrasubjektive Relation), im Verhältnis zu den Leistungen der anderen (intersubjektive Relation) sowie auf den Schüler in Relation zur Sache, zum Gegenstand oder Stoff (objektive Relation) (vgl. Teschner 1969, S. 431). Diese Differenzierung von Bezugsnormen zur Leistungsbeurteilung wird auch in heutigen Nachschlagwerken vorgenommen, die grundsätzlich der Handlungsorientierung dienen (vgl. Jäger 2008, S. 328ff.; Rheinberg 2008, S. 178ff.). Die verschiedenen Bezugsnormen werden als notwendig erachtet, wenn eine Leistung bewertet werden will: „Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein Resultat vergleichen muss, wenn man das Resultat als Leistung bewerten will“ (Rheinberg 2008, S. 178). Nach Ingenkamp & Lissmann (2005) sind auf der Grundlage von Bezugsnormen Lernergebnisse auf drei Ebenen miteinander zu vergleichen (vgl. Ingenkamp & Lissmann & Lissmann 2005, S. 63):

- mit den Ergebnissen anderer Lernenden = soziale Bezugsnorm
- mit den früheren individuellen Lernergebnissen = individuelle Bezugsnorm
- mit den gesetzten Lernzielen (Kriterien) = sachliche Bezugsnorm

Diese Differenzierung zeigt, dass gleiche Leistungen je nach Bezugsnorm unterschiedlich bewertet werden, weil verschiedene Aspekte von Leistung in Rechnung getragen werden (vgl. Rheinberg 2008, S. 179). Die individuelle Bezugsnorm zeigt den individuellen Lernprozess und die individuellen Fortschritte auf, blendet aber zugleich den Vergleich zu anderen aus. Wird die Leistung an der sozialen Bezugsnorm gemessen, so wird die Rangfolge innerhalb einer Bezugsgruppe in den Vordergrund gerückt. Es kann auf dieser Grundlage festgestellt werden, ob das Individuum innerhalb der Bezugsgruppe mehr oder weniger kann als die anderen (vgl. ebd., S. 179). Und schliesslich kann Leistung an der sachlichen Bezugsnorm gemessen werden, die Aussagen machen kann über den Stand des Lernenden in Bezug auf das erforderliche Kriterium (Lernziel). Ingenkamp & Lissmann (2005) zeigen in diesem Zusammenhang auf, welchen Anforderungen eine sachliche Bezugsnorm zu entsprechen hat:

„Es muss eine *curriculare Einigung* erreicht werden, welche kognitiven, sozialen und emotionalen Lernerfolge für welche Qualifikationen erforderlich sind. Die Bestimmung der sozialen und emotionalen Lernziele muss mit gleicher Intensität erfolgen wie die kognitiven. Eine solche Festlegung ist ausserordentlich schwierig“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 132; Hervorhebung durch zit. Autor).

Die Wahl der Bezugsnormen ist seit einigen Jahren ein strittiges Thema. So hat sich bereits in den 1960er Jahren die empirisch ausgerichtete Unterrichtsforschung bei der Leistungsbeurteilung hauptsächlich mit der unzureichenden Objektivität auseinandergesetzt (vgl. Ingenkamp 1962). Die interindividuellen Unterschiede zwischen den Leistungen von Lernenden wurden auf der Basis der klassischen Testtheorie, der pädagogischen Diagnostik, festgestellt (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005). Die soziale Bezugsnorm, der Vergleich mit der Gruppe, ist dabei ein wesentlicher Bestandteil dieser Testmethode. Dabei wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe der Objektivität die Subjektivität der Prüfenden weitgehend auszuschalten (vgl. ebd., S. 62). Dieser Ansatz hat insbesondere im Zusammenhang mit der schulischen Selektion Fragen aufgeworfen, inwieweit Schülerleistungen genügend objektiv eingeschätzt werden können (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005). Infrage gestellt wurde im schulischen Kontext immer wieder das klasseninterne Bezugssystem, das einen Vergleich zu anderen Schulklassen nicht berücksichtige (vgl. Ingenkamp 1971, S. 192; a. a. O. S. 59).

Parallel zur Pädagogischen Diagnostik setzte sich ab den 1970er Jahren ein neueres Verständnis von Leistungsbeurteilung durch, das die Leistungsmessung nach der sozialen Bezugsnorm infrage stellte und stattdessen die sachliche und individuelle Bezugsnorm betonte (vgl. Rheinberg 2008, S. 181). Die Kritik galt insbesondere der sozialen Bezugsnorm, die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern messe, nichts aber darüber aussage, mit welchen individuellen Lernprozessen sich eine Schülerin oder ein Schüler auseinandergesetzt habe und inwieweit die Lernziele erreicht wurden (vgl. Rheinberg 2008, S. 181). Angeprangert wurden die Erscheinungen der Leistungsgesellschaft und das damit einhergehende Leistungsverständnis (vgl. Klafki & Stöcker 1976). Dieses neue Verständnis von Leistungsbeurteilung führte dazu, dass schulische Selektionsprozesse immer mehr nach der individuellen und sachlichen Bezugsnorm ausgerichtet wurden. Wie auch Vögeli-Mantovani (1999) in diesem Zusammenhang festhält, ist die an der sozialen Bezugsnorm orientierte Beurteilung selbst bei Übertrittsentscheidungen nur begrenzt gerechtfertigt (vgl. ebd., S. 75).

In den letzten Jahren hat das kriteriums- und lernzielorientierte Konzept mit den Leistungstests TIMMS und PISA an Bedeutung gewonnen (vgl. Rheinberg 2008, S. 181). In diesen Untersuchungen wurden auf der Grundlage von Kompetenzstufen die Unterrichtsziele inhaltlich definiert. Eine Fortsetzung findet das kriteriums- und lernzielorientierte Konzept nun mit den nationalen Bildungsstandards und der damit einhergehenden Testverfahren, auf deren Grundlage Schülerleistungen festgestellt werden. Rhyn & Moser (2002) betonen, dass durch die auf

der Grundlage von Standards entwickelten Testarbeiten eine grössere Vergleichbarkeit der Beurteilungen erfolgen könne (vgl. Rhyn & Moser 2002, S. 30).

Aus motivationspsychologischer Sicht wird die Bedeutung der individuellen Bezugsnorm hervorgehoben (vgl. Heckhausen 1974). Der Vorteil für den Lernenden liegt darin, dass die Lernfortschritte sichtbar gemacht werden können, was sich auf das Vertrauen in das eigene Lernpotenzial und die Zuversicht, sich weiter entwickeln zu können, positiv auswirke (vgl. Rheinberg 2008, S. 182). Untersuchungen der Bezugsnormorientierungen haben gezeigt, dass die Orientierung an individuellen Lernfortschritten insbesondere bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zu einer Abnahme der Furcht vor Misserfolg führt. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die Grossuntersuchungen BIJU und TIMMS, die signifikante Werte zwischen der individuellen Bezugsnorm und dem Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler aufweisen (vgl. ebd., S. 184). Diese Befunde gaben den Anstoss, Trainingsprogramme für Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, damit eine Orientierung an individuellen Bezugsnormen gefördert werden könnte (vgl. Fries 2002; Lund, Rheinberg & Gladasch 2001). Die auf der Grundlage von Untersuchungen festgestellten Unterschiede der Bezugsnormorientierung (BnO) der Lehrpersonen sollen mit diesen Trainingsprogrammen abgebaut werden und zugleich die Orientierung zur individuellen Bezugsnorm gestärkt werden.⁴⁰

Bei der schulischen Beurteilung stellt sich daher immer wieder die Frage, welcher Bezugsnorm nun den Vorzug zu geben ist. Denn jede Bezugsnorm, die losgelöst von den anderen in Betracht gezogen wird, weist ihre Vorzüge auf (vgl. Rheinberg 2008, S. 180). Bevor eine Bezugsnorm bevorzugt wird, gilt es den Beurteilungskontext und -zweck zu berücksichtigen (vgl. Rheinberg 2008, S. 180). Es ist zu klären, ob dem Lernenden an erster Stelle eine Rückmeldung über seine individuellen Lernfortschritte zu geben ist oder ob es darum geht, Lern- und Aufstiegschancen an die Besten zu vergeben.

Diese Ausführungen zeigen, dass es wenig sinnvoll ist, eine einzelne Bezugsnorm durchgängig als richtig und angemessen zu empfehlen oder vorzuschreiben, sondern dass die Wahl der Bezugsnorm im Beurteilungskontext zu treffen ist (vgl. Rheinberg 2008, S. 180). Ziegen speck (1999) sieht gerade in der Spannung der verschiedenen Bezugssysteme das Wesentliche der schulischen Leistungsbeurteilung:

„Der Leistungsbegriff kann sich im Grunde genommen erst dann als *pädagogischer* Terminus erweisen, wenn es gelingt, die Spannung zwischen den objektiven Leistungsansprüchen (die Staat, Wirtschaft, Gesellschaft, Kirche und Interessensvertretungen verschiedener Art durch die Schule an das Kind stellen) und der jeweils individuell gegebenen Bildsamkeit aufzufangen, indem aus Sicht erzieherischer Verantwortung die Anforderungen umgewandelt werden in die pädagogische Frage, wie zur Leistung sinnvoll befähigt werden kann“ (Ziegen speck 1999, S. 54).

Hiermit wird deutlich, dass die pädagogische Leistung den individuellen Lernweg und die individuelle Lernbiografie als auch die individuelle Leistung des Kindes im Vergleich zu seiner Klasse zu berücksichtigen hat (vgl. ebd., S. 57). Denn schulische Leistung ist stets als Konstrukt von verschiedenen Bezugsnormen zu verstehen, die zudem sowohl als Prozess (dynamisch) als auch als Resultat (statisch) in Erscheinung tritt. Im Hinblick auf schulische Selektionen steht die soziale Bezugsnorm im Vordergrund, was aber nicht bedeutet, dass die sachliche und die individuelle Bezugsnorm zu vernachlässigen ist. Nur stellt sich gerade im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I die Frage, wie Leistungen eingeschätzt werden können, damit diese zu fairen und leistungsgerechten Zuweisungen führen.

40 Die Untersuchungen wurden von Rheinberg im Jahre 1980 in einer fünften Primarschulklasse (Stichprobengrösse von N=197) durchgeführt (vgl. Rheinberg 1980, S. 197).

Die schriftlichen Leistungsüberprüfungen haben einen weitaus höheren Stellenwert als mündliche Überprüfungen, weil auf deren Grundlage weitere Schullaufbahnen und Berufs- und Lebenschancen legitimiert werden (vgl. Grünig 1999, S. 117). Die Zeugnisnoten, die für Schullaufbahnentscheidungen am Ende der Primarschule unter anderem massgebend sind, werden schwergewichtig aus Noten schriftlicher Arbeiten berechnet. Mündliche Beurteilungen haben dagegen bei der Endnote mehr oder weniger nur einen sekundären Einfluss (vgl. Grünig 1999, S. 117). Der Grund für die Favorisierung schriftlicher Arbeiten liegt wohl im Berechtigungsweisen, d. h. in der juristischen Unanfechtbarkeit der Noten (vgl. Grünig 1999, S. 155), obwohl die Forschung seit langem darauf hinweist, dass die Ermittlung von Noten und das weit verbreitete Errechnen von arithmetischen Mittelwerten höchst fehleranfällig sind (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 142ff.; Jürgens & Sacher 2000, S. 76ff.). Kritisiert wird insbesondere die Scheingenaugkeit in Dezimalstellen:

„Wenn wir schon benachbarte ganze Noten nicht hinreichend sicher unterscheiden können, dann ist es natürlich grober Unfug, Zehnteln und Hundertsteln noch irgendeine Bedeutung beizulegen. Die Entscheidung über die Zeugnis- und Jahresnote sollte in pädagogischer Verantwortung getroffen werden und nicht in irgendeiner Mittelwerts- oder Rundungsarithmetik überlassen bleiben“ (Jürgens & Sacher 2000, S. 80).

Wie Terhart (2001) darauf hinweist, sind sich aber die Lehrpersonen der Unzulänglichkeit von Noten kaum bewusst. Noten gelten im Allgemeinen als sicherer Massstab, die von allen Beteiligten mehr oder weniger fraglos hingenommen werden (vgl. Terhart 2001, S. 104).

Der objektive Wert einer Beurteilung wird von subjektiven Einflüssen stark beeinträchtigt, die teils auf eine mangelnde Auswertungsobjektivität zurückgeführt werden können (Ingenkamp & Lissman 2005, S. 143ff.). Dabei hat die Forschung insgesamt auf folgende subjektiven Mechanismen, die Leistungsbeurteilungen verzerren, aufmerksam gemacht (vgl. Jürgens & Sacher 2000, S. 38ff.; von Saldern 1999, S. 183ff.; Ziegenspeck 1999, S. 173ff.):

- **Pygmalion-Effekt:** Nach Rosenthal & Jacobson (1974) erweisen sich Erwartungen, die eine Person im Hinblick auf das Verhalten einer anderen Person hat, als selbst erfüllende Prophezeiungen (self-fulfilling prophecy). Demnach wirken sich die positiven oder negativen Erwartungen einer Lehrperson auf die Leistungen der Lernenden aus (vgl. Rosenthal & Jacobson 1974, S. 215ff.; Ditton 1987, 1992; Merckens et al. 1997; Weiss 1965, 1989; Wessel et al. 1997). Die Rückmeldung durch die Lehrperson wird im Selbstbild der Schülerin oder des Schülers verinnerlicht, was sich dementsprechend motivierend oder entmotivierend auf die weiteren Leistungen und somit auf die Schulkarriere auswirken kann (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 183f.). Zu den Pygmalion-Effekten sind bspw. die geschlechtsabhängigen Wertungen zu zählen (vgl. Beermann, Heller & Menacher 1992; Ingenkamp 1971; Haefeli & Schröder-Nef 1979; Weiss 1965, 1985; Ziegenspeck 1999). Ziegenspeck (1999) verweist auf die Tücke des Pygmalion-Effektes, weil sich Lehrpersonen ihrer subjektiven Begabungseinschätzung über einzelne Schülerinnen oder Schüler und die daraus resultierenden Interaktionen oft nicht bewusst seien (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 183ff.).
- **Halo-Effekt oder Hof-Effekt:** Der Allgemeineindruck einer Person bestimmt die Wahrnehmung einzelner Merkmale und beeinflusst so die Beurteilungen von schulischen Leistungen. Das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in einer Klasse und im Unterricht haben einen wesentlichen Einfluss auf die Beurteilung ihrer Leistungen. Schulangepasstes Verhalten wie Fleiss, Ordnung, korrekte Heftführung oder unauffälliges, ruhiges Benehmen münden oft in eine fachlich gute Leistungsrückmeldung. Demgegenüber besteht die Gefahr, dass sich bspw. ein liederliches Verhalten oder eine verwahrloste Erscheinung negativ auf die Leistungsbeurteilung auswirken kann (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 175). Der Halo-Effekt stellt sich vor allem dann ein, wo der Ruf einer Schülerin oder eines Schülers vorseilt (vgl. ebd., S. 175). Von der allgemeinen

Verhaltensweise oder Eigenschaft wird nach dem Halo-Effekt auf die Leistung im Besonderen geschlossen. Gerade Übertrittsentscheidungen werden durch weitere Informationen wie etwa durch das Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers (vorlaut, schüchtern), durch die schulbezogene Einstellung oder durch die Einschätzung der Begabungsreserven geprägt (vgl. Ditton & Krüskens 2010, S. 55).

- Logische Fehler oder implizite Persönlichkeitstheorie: Die Beurteilung durch die Lehrperson wird durch die spezifischen Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers in einem gewissen Fachgebiet dergestalt verzerrt, dass dieselben Fähigkeiten auch in einem anderen Fach zugeschrieben werden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler sehr gute Leistungen in der Mathematik aufweist, so werden von der Lehrperson auch ähnlich hohe Leistungen z. B. im Deutschunterricht erwartet (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 174). Die implizite Persönlichkeitstheorie besteht hiermit darin, dass von einer falschen Logik zwischen zwei nicht-zusammenhängenden Sachverhalten ausgegangen wird (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 174). Ziegenspeck (1999) folgend wird die implizite Persönlichkeitstheorie von der schicht- und gesellschaftsspezifischen Grundhaltung einer Lehrperson wesentlich geprägt (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 174).
- Beharrlichkeit, Reihungseffekt und Kontrasteffekt: Lehrpersonen bleiben in ihren Urteilen recht stabil und passen diese selten den Veränderungen in der Leistungserbringung an (vgl. Rhyn & Moser 2002, S. 26). Der Reihungseffekt stellt sich in einer Serie von Testarbeiten ein, indem die Resultate Auswirkungen auf die Korrektur haben. Fallen die Arbeiten schlecht aus, so wird zunehmend besser benotet, fallen sie gut aus, wird umso strenger bewertet. Fallen die Bewertungen von Aufsätzen einer Schülerin oder eines Schülers mässig aus, so ist es wahrscheinlich, dass auch eine sehr gute Arbeit nur als mässig beurteilt wird (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 177). Dagegen ist es nach dem Kontrasteffekt auch möglich, dass nach einer Serie von sehr guten Leistungen eine mittelmässige Arbeit tendenziell als schlecht benotet wird und umgekehrt (vgl. ebd., S. 177).
- Beurteilungstendenzen: Bei der Beurteilung von Schülerleistungen neigen Lehrpersonen entweder zur Milde, zur Mitte, indem Extremwerte bei der Bewertung oft vermieden werden oder zur Strenge. Die unterschiedlichen Beurteilungstendenzen sind oft auf persönliche Erfahrungen im beruflichen oder privaten Bereich einer Lehrpersonen zurückzuführen oder stehen im Zusammenhang mit der Benotung aus der eigenen Schulzeit (vgl. ebd., S. 177). Jede Lehrperson unterliegt der Tendenz zu streng, zu mild oder hin zur zentralen Tendenz zu bewerten (vgl. ebd., S. 177).
- Wissen-um-die-Folge-Fehler (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 179f.). Die beurteilende Lehrperson korrigiert umso milder, desto mehr Konsequenzen mit einer Beurteilung einhergehen. Wenn bspw. die zukünftige Schullaufbahn vom Lehrerurteil abhängig ist, so beurteilt die Lehrperson zu Gunsten einer Schülerin oder eines Schülers.
- Fehler durch Sympathie bzw. Antipathie: Bewertungen werden beeinflusst durch persönliche Beziehungen zwischen dem Beurteiler und dem Beurteilenden. Wie mit Untersuchungen belegt werden kann, sind sich Lehrpersonen ihrer persönlichen Neigung nur selten bewusst (vgl. Wolf 1972, S. 32).

Eine scharfe Abgrenzung zwischen den Typisierungen von Fehlerquellen ist nicht möglich, da die Probleme oft eng miteinander verknüpft sind und sich oft gegenseitig bedingen (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 205). Die Fehlerquellen treten oft mehrfach auf und verzerrten die realistische Leistungserbringungen teils massiv. Die hier ansatzweise aufgeführten Fehlerquellen machen deutlich, dass bei traditionellen schriftlichen Arbeiten die Auswertungsobjektivität nur ungenügend sichergestellt wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bei schulischen Prüfungen oder Testarbeiten der Begriff Leistungsmessung verwendet wird, d. h., die Lehrperson nimmt eine Messung der Schülerleistung vor, indem sie die Ausprägung bestimmter Merkmale beurteilt und dieser Messung eine Note zuordnet (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 44). Wenn Leistung in der Schule gemessen werden, so können diese „unterschiedlich informativ und von unterschiedlicher Qua-

lität sein“ (Ingenkamp & Lissman 2005, S. 51). Wie verschiedene Untersuchungen zeigen konnten, sind Leistungsbeurteilungen in der Schule nicht unvoreingenommen und neutral, sondern äusserst fehleranfällig (vgl. Schrader & Helmke 2002, S.46). Neben den klassischen Fehlerquellen, die meist auf die mangelnde Objektivität der Beurteilenden zurückzuführen sind, können Fehler auch durch unzureichende Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kriterien, nach welcher die Beurteilung zu erfolgen hat, verursacht werden.

8.5 Gütekriterien der Leistungsmessung

Die schriftliche Überprüfung in Form schriftlicher Arbeiten ist nach wie vor die übliche Methode, um Lernerfolg festzustellen. Die Arbeiten, die Überprüfungen in Form von Lernkontrollen, aber auch Diktate oder Aufsätze umfassen, stellen jedoch ganz unterschiedlich hohe Anforderungen sowohl an die Gestaltung als auch an die Beurteilung. Wie die Forschung nachweisen konnte, sind Leistungsbeurteilungen von traditionellen schriftlichen Arbeiten höchst fehleranfällig. Im Folgenden wird auf die Gütekriterien für Beurteilungsformen nach quantitativem und qualitativem Beurteilungsparadigma näher eingegangen.

8.5.1 Gütekriterien nach quantitativem Beurteilungsparadigma

Die Pädagogische Diagnostik hat sich insbesondere mit der Messung von Leistungen auf der Grundlage der klassischen Testtheorie auseinandergesetzt. Die Qualität des Messens wird in der Pädagogischen Diagnostik anhand der drei Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft.

8.5.1.1 Objektivität

Ingenkamp & Lissmann (2005) definiert die Objektivität einer Messung wie folgt: „Eine Messung ist dann objektiv, wenn intersubjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden können“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 52). Das heisst, die Objektivität ist dann gewährleistet, wenn zwei Messende (z. B. zwei Lehrpersonen) unabhängig voneinander zum gleichen Resultat kommen. Die Objektivität kann auf die drei Aspekte der Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität hin differenziert werden (vgl. Amelang & Schmidt-Atzert 2006, S. 29).

„Zu diesem Zweck erhalten die Untersucher (Lehrkräfte) genaue Anweisungen, wie sie Schulleistungsmessungen vorzunehmen haben, im einzelnen, welche Aufgaben vorzugeben sind, welche Anweisungen die Schüler erhalten sollen und wie die Ergebnisse, die die Schüler liefern, ausgewertet und interpretiert werden“ (vgl. Heller & Hany 2002, S. 90).

Die Durchführungsobjektivität soll sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler unter den gleichen Bedingungen und unter den gleichen Anforderungen geprüft werden (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 52). Die Vereinheitlichung der äusseren Bedingungen betrifft die Art der Aufgabenstellungen, die Bearbeitungszeit, die Erläuterungen zu den Aufgaben sowie die zur Verfügung gestellten Hilfsmittel (vgl. ebd., S. 52). Dabei ist die Durchführungsobjektivität so weit wie möglich anzustreben, obwohl nicht für alle Prüfenden die gleichen Bedingungen geschaffen werden können (vgl. ebd., S. 52). Die äusseren Bedingungen sollten aber möglichst gleich geregelt sein, damit ungleiche Leistungen nicht auf ungleiche Voraussetzungen zurückführbar sind. Ein weiterer Aspekt ist derjenige der Auswertungsobjektivität, bei der anzustreben

ist, dass gleiche oder ähnliche Aussagen wenn möglich gleich zu beurteilen sind (vgl. ebd., S. 53). Auch hier bilden vorher festgesetzte Kriterien die Richtlinie für die Beurteilung. Wie zahlreiche Untersuchungen gezeigt haben, liegt insbesondere die Schwierigkeit in der Auswertungsobjektivität, insofern als verschiedene Lehrpersonen gleiche oder ähnliche Leistungen recht unterschiedlich bewerten. Es geht also bei der Auswertungsobjektivität darum, die Korrektur zu reglementieren und zu vereinheitlichen, damit klar ist, ob eine Antwort als richtig oder falsch bewertet wird oder inwieweit Teillösungen noch angerechnet werden. Die Interpretationsobjektivität bezieht sich auf den Vorgang der Bewertung. Sie ist dann sichergestellt, wenn mehrere Beurteiler unabhängig voneinander zur gleichen Interpretation gelangen (vgl. ebd., S. 53). Die Interpretation ist vor allem dann schwierig, wenn die zu verarbeitenden Informationen recht unterschiedlich sind. Dabei ist es wichtig, dass die beurteilenden Experten zunächst Informationen ohne zu werten analysieren, alternative Interpretationen abwägen und erst dann zu einer Entscheidung finden, die dann nochmals einer gründlichen Überprüfung durch erneutes Beobachten bedarf (vgl. ebd., S. 54).

Schulische Leistungsmessungen sind, insbesondere wenn sie sich auf die soziale Bezugsnorm richten, möglichst objektiv zu erfassen, so dass die Leistungsbeurteilung nicht durch die Subjektivität des Beurteilers und seinen Eigenarten, Vorurteilen, Stimmungen usw. verzerrt wird (vgl. Ingenkamp 1976, S. 24). Die Qualität einer Messung ist im Wesentlichen an der Objektivität zu erkennen, denn ohne Objektivität kann ein Resultat auch nicht zuverlässig und gültig sein (vgl. ebd., S. 54). Insofern kann gesagt werden, dass die Objektivität aus Sicht der Pädagogischen Diagnostik die Voraussetzung für die Zuverlässigkeit und Gültigkeit einer Leistungsmessung bildet.

8.5.1.2 Reliabilität

Die Reliabilität (Zuverlässigkeit) bezeichnet „den Grad der Sicherheit oder Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen werden kann“, wobei die Zuverlässigkeit in Abhängigkeit steht mit der relativen Stabilität des untersuchten Merkmals (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 54). Nach Roick (2008) wird die Reliabilität eines Testverfahrens als Messpräzision beschrieben (vgl. Roick 2008, S. 275). Schulische Leistungsbeurteilungen weisen eine hohe Reliabilität auf, wenn Messungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten das gleiche Resultat aufzuzeigen (vgl. Amelang & Schmidt-Atzert 2006, S. 30). Amelang & Schmidt-Atzert (2006) bezeichnen die Messwerte als stabil, wenn eine möglichst hohe Korrelation zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten vorliegen (vgl. ebd. S. 30). Anzumerken ist aber, dass schulische Leistungsbeurteilungen, wie zahlreiche Untersuchungen belegen, aufgrund des Lerneffekts bei Messwiederholungen selten reliabel sind (vgl. Ingenkamp 1976). Es ist daher zuvor abzuschätzen, in welchem Bereich mit einer Wahrscheinlichkeit der wahre Wert der Reliabilität liegen wird (vgl. Ingenkamp 1976, S. 24). Um Messfehler weitgehend zu reduzieren, werden die gebräuchlichen Methoden, die Wiederholungs-, die Halbierungs- und Paralleltestmethode, eingesetzt (vgl. Roick 2008, S. 275).

Mit Hilfe der Wiederholungstestmethode werden zwei zu unterschiedlichen Zeiten durchgeführte Testarbeiten von derselben Person beurteilt. Der Zusammenhang der Ergebnisse im zeitlichen Vergleich gibt Aufschluss über den Zuverlässigkeitskoeffizient (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 55). Der Vergleich dieser Zuverlässigkeitskoeffizienten gibt Aufschluss über die Stabilität des erfassten Merkmals (vgl. Roick 2008, S. 275). Im schulischen Bereich hat sich diese Methode allerdings aufgrund der Verfälschung durch Übungseffekte als schwierig erwiesen (vgl. ebd., S. 55).

Eine weitere Methode um den Zuverlässigkeitskoeffizienten zu berechnen, ist die Halbierungsmethode, die auch Split-Half-Methode genannt wird (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 55). Bei dieser Methode werden die nur einmal durchgeführten Testarbeiten halbiert, z. B. indem alle Aufgaben mit geraden und ungeraden Nummern getrennt ausgewertet werden (vgl.

ebd., S. 55). Der Zusammenhang der Ergebnisse beider Testhälften gibt Aufschluss über den Zuverlässigkeitskoeffizient (vgl. ebd., S. 55).

Bei der Paralleltestmethode werden verschiedene Aufgabensammlungen, die auf einer möglichst hohen Ähnlichkeit beruhen, untersucht und miteinander verglichen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 55). Der Zusammenhang der Ergebnisse beider Testarbeiten kann in einem Zuverlässigkeitskoeffizient berechnet werden (vgl. ebd., S. 55).

Der Reliabilität und die im Zusammenhang stehende Berechnung des Zuverlässigkeitskoeffizienten ist wiederum abhängig von Einflüssen der zeitlichen Abstände, die allerdings nicht auf die mangelnde Zuverlässigkeit des Messinstrumentes zurückgeführt werden können (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 56). Die Reliabilität allein gibt wenig Aufschluss über die Qualität einer Messung, aber sie bildet eine grundlegende Voraussetzung für das wichtigste Gütekriterium der Validität (vgl. ebd., S. 56).

8.5.1.3 Validität

Das Gütekriterium der Validität (Gültigkeit), das als wichtigstes Merkmal in der Pädagogischen Diagnostik gilt, sagt aus, „ob tatsächlich das gemessen wird, was man messen will, und nicht irgendetwas anderes“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 56). So sollte eine Testarbeit bspw. hauptsächlich mathematische und nicht sprachliche Fähigkeiten messen. Anhand der Kriterien der Inhalts-, Übereinstimmungs-, Vorhersage- und Konstruktgültigkeit kann festgestellt werden, ob eine Messung valide, also gültig ist.

Die Inhaltsgültigkeit bezieht sich auf die inhaltliche Beschreibung von Testaufgaben, welche eine bestimmte Antwort verlangen. Mittels Überprüfung der Inhaltsgültigkeit ist festzustellen, inwieweit die Aufgaben und die damit verbundenen Antworten inhaltlich übereinstimmen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 57). Die curriculare Gültigkeit gibt hierzu den Massstab vor, indem der Lehrplan vorschreibt, was zu lernen und somit zu überprüfen ist (vgl. ebd., S. 57). Es ist Aufgabe der Experten, Aufgaben zusammenstellen, die diesen Anforderungen einer curricularen Gültigkeit entsprechen. Dabei ist es wichtig, dass die Auswahl von verschiedenen Experten getroffen wird, so dass möglichst ein hohes Ausmass an Inhaltsgültigkeit erreicht wird (vgl. ebd., S. 57). Die verschiedenen Vorschläge, bspw. zu Aufgaben einer Mathematikarbeit, sind dahingehend zu überprüfen, ob diese mit den Anforderungen des Lehrplans übereinstimmen oder inwieweit diese noch andere, nicht im Lehrplan vorgesehenen Ziele umfassen (vgl. ebd., S. 57). Ingenkamp & Lissmann (2005) weist auf die Schwierigkeit hin, die mit der Inhaltsgültigkeit im Zusammenhang stehen:

„Je unbestimmter die thematischen Anforderungen in Lehrplänen sind und je weniger Aufgaben zur Verfügung stehen, um das Thema abzuprüfen, desto eher werden Experten unterschiedliche Auffassungen entwickeln, welche Aufgaben den Intentionen des Lehrplans am besten entsprechen“ (ebd., S. 57).

In den Lehrplänen müssen daher möglichst genaue Angaben über die Inhalte und Ziele aufgeführt werden, so dass bei der Überprüfung derselben auch ein hohes Mass an curricularer Gültigkeit angestrebt werden kann. Diese Anforderung hat dazu geführt, dass seit den 1970er Jahren die in den Curricula vorgeschriebenen Inhalte durch operationalisierte Lernziele nach und nach ersetzt wurden (vgl. ebd., S. 58). Die Schwierigkeit liegt jedoch darin, ob die von der Bildungsverwaltung intendierten Lernziele auch wirklich realisiert werden können. Das intendierte Curriculum steht in Abhängigkeit zum realisierten Curriculum, das durch die Freiheit in der Auswahl der Lernziele und Lehrbücher verursacht wird (vgl. ebd., S. 58). Etwas weiter führt der vom Projekt HarmoS vorgesehene Rahmenlehrplan, der genaue Anweisungen zu den einzelnen zu erreichenden Kompetenzstufen der Leistungsstandards vorgibt. Ein standardisierter Messvorgang garantiert ein einheitliches Vorgehen und einen gültigen Vergleich mit übergeordneten Leistungsstandards (vgl. Heller & Hany 2002, S. 90).

Mit der Übereinstimmungsgültigkeit wird überprüft, inwieweit die gewonnenen Daten mit anderen Daten, die mit einem anderen Erhebungsinstrument gewonnen wurden, übereinstimmen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 58). Der Schwachpunkt dieses Vergleichs liegt aber darin, dass Messungen mit unterschiedlichen Instrumenten erfolgen. Es ist daher nahe liegend, dass derart gewonnenen Daten nicht ohne Bedenken miteinander verglichen werden können (vgl. ebd., S. 58).

Die Vorhersagegültigkeit konzentriert sich auf den Vergleich auf der Analyse eines Ergebnisses eines früheren Zeitpunkts mit demjenigen mit einem späteren Zeitpunkt. In Bezug auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I bedeutet dies, dass eine Empfehlung zu einer Schullaufbahn nach einer bestimmten Zeit auf ihre Gültigkeit überprüft wird, also ob eine Vorhersage der Schullaufbahnentscheidung auf der Sekundarstufe I auch eingetroffen ist. Es stellt sich hier die Frage, ob subjektive Lehrerurteile nicht zwingend durch eine objektive Beurteilung zu ergänzen sind, damit ein möglichst hohes Ausmass an Vorhersagegültigkeit auch wirklich erreicht werden kann. Aus Sicht der Pädagogischen Diagnostik erscheint es sinnvoll zu sein, wenn Entscheidungen dieser Art auf verschiedenen Kriterien getroffen werden, damit ihre Auswahl und Gewichtung begründet werden kann (vgl. ebd., S. 59).

Ein weiteres empirisches Gütekriterium ist die Konstruktgültigkeit, die die Ergebnisse einer Erhebung anhand einer theoretischen Konstruktion überprüft (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 59). Konstrukte beziehen sich auf die nicht unmittelbar festzustellenden Merkmale, die in ihrer Komplexität nur schwer festzustellen sind. Es geht hier um Einflüsse, die latent und relativ überdauernd in Erscheinung treten, wie bspw. Stress oder Prüfungsangst, die den Abfall eines Leistungsvermögens und körperliche Symptome wie bspw. Zittern beim Schreiben nach sich ziehen (vgl. ebd., S. 59). Um die Konstruktvalidierung zu messen, sind Verfahren entwickelt worden, wie Faktoranalysen zweiter Ordnung, kanonische Analysen oder hierarchisch lineare Modelle (vgl. ebd., S. 59).

8.5.1.4 Nebengütekriterien

Nebst den Hauptgütemerkmalen der Objektivität, Reliabilität und Validität sind bei standardisierten Schulleistungstests noch weitere Nebengütekriterien zu berücksichtigen (vgl. Roick 2008, S. 278). So ist bspw. bei einer Testdurchführung jeweils das Kosten-Nutzen-Verhältnis zu überprüfen (vgl. Roick 2008, S. 278). Es ist daher die ökonomische Seite eines standardisierten Schulleistungstests zu berücksichtigen, indem Durchführung und Auswertung eines Tests nicht mit übermässig zeitlichen und materiellen Ressourcenverbrauch verbunden sein sollten. Roick (2008) schlägt daher vor:

„Die Testökonomie kann durch Gruppentauglichkeit und Durchführbarkeit im Rahmen der schulischen Zeitvorgaben, durch mehrfach verwendbare Aufgabenhefte, durch Auswertungsschablonen und -bögen sowie durch günstige Materialpreise gesichert werden. In Verbindung mit der Gruppentauglichkeit ist auch die Bereitstellung von parallelen Testformen sinnvoll“ (ebd., S. 278f.).

Ein weiteres Nebengütekriterium ist dasjenige der Fairness, das eine Diskriminierung aufgrund des geschlechtsspezifischen, ethnischen oder soziokulturellen Hintergrundes ausschliessen soll (vgl. ebd., S. 279). Damit dieses Kriterium erfüllt werden kann, sind gruppenspezifische Normierungen in der Testanweisung aufzuführen (vgl. ebd., S. 279). Zudem sollte die Angemessenheit der Gewichtung von Aufgabenlösungen bei Tests berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 279).

Roick (2008) führt auch noch dasjenige der Nützlichkeit auf, das sich auf den rein praktischen Bedarf eines Testverfahrens richtet (vgl. ebd., S. 279). Dabei ist abzuschätzen, welchen Nutzen die Schülerschaft oder Lehrpersonen haben und inwieweit die Durchführung im Bereich der Zumutbarkeit für alle Beteiligten liegt (vgl. Roick 2008, S. 279).

Als Fazit ergibt sich, „[...] dass kein Messinstrument allgemein gültig oder valide sein kann, sondern immer nur im ermittelten Sinn“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 59). Ingenkamp & Lissmann (2005) verweisen hier auf die Wechselbeziehung der einzelnen Gütekriterien, wobei die Gültigkeit auf den Kriterien Objektivität und Zuverlässigkeit aufbauen (vgl. ebd., S. 59f). Testtheoretische Kriterien sind sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus gesellschaftlicher Sicht für die Legitimation schulischer Entscheidungen von Bedeutung.

8.5.2 Gütekriterien nach qualitativem Beurteilungsparadigma

Im Gegensatz zu den Gütekriterien der Pädagogischen Diagnostik steht bei der qualitativ ausgerichteten Beurteilung nicht die Objektivität im Vordergrund, sondern deren subjektive Ausprägung. Die Subjektivität bezieht sich nicht nur auf den Inhalt der zu beurteilenden Schülerin oder des zu beurteilenden Schülers, sondern auch auf das Lehrerurteil als solches. So trägt die Lehrperson, die im Rahmen ihres Beurteilungsspielraumes eine Beurteilung vornimmt, wesentlich zur Subjektivität eines Urteils bei. Gerade weil die Subjektivität im Zentrum steht, birgt diese Art von Beurteilung auch die Gefahr der Leistungsverzerrung. In den letzten Jahren sind auf der Grundlage des qualitativen Forschungsparadigmas Kriterien für die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern entwickelt worden, mit deren Hilfe die Beurteilung in ihrer Subjektivität zu kontrollieren ist. Nach Bohl (2004) gilt es fünf Gütekriterien zu berücksichtigen, die für die Qualität einer Beurteilung massgebend sind (vgl. Bohl 2004, S. 76):

- Das Gütekriterium „kommunikative Validierung“, wonach die Beurteilung durch die verschiedenen Akteurperspektiven zu überprüfen ist.
- Das Gütekriterium „Transparenz“, wonach die Beurteilungskriterien gegenüber Dritten offen zulegen sind.
- Das Gütekriterium „Gegenstands- und Zielangemessenheit“, wonach das Beurteilungsverfahren mit den Unterrichtszielen und den methodischen Arrangements zu korrespondieren hat.
- Das Gütekriterium „Prozesscharakter“, wonach die Beurteilung den individuellen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden flexibel anzupassen ist.
- Das Gütekriterium „Systemische Passung“, wonach die Beurteilung dem schulischen Kontext Rechnung zu tragen hat.

Auf der Grundlage der obgenannten Kriterien lässt sich der Beurteilungsspielraum und damit die Subjektivität des Lehrerurteils kontrollieren, worauf im Folgenden näher einzugehen ist.

8.5.2.1 Beurteilungsspielraum und schulhausinternes Beurteilungskonzept

Dabei wird die kontrollierte Subjektivität über drei Merkmale hin angestrebt: a) Ausgangslage bilden rechtliche Regelungen, wonach den Lehrpersonen einen Beurteilungsspielraum zugesprochen wird; b) Die rechtlichen Regelungen bilden alsdann die Grundlage für das pädagogische Handeln der Lehrpersonen; c) Anlässlich von Konferenzen der Einzelschule wird ein schulhausinternes Beurteilungskonzept erstellt, das den Bezugsrahmen für die Beurteilung bildet:

- (a) Rechtliche Vorgaben: Die Leistungsbeurteilung hat nach Vorschriften und Regelungen der kantonalen Schulgesetze, der Verordnungen und der Dokumente zu erfolgen (vgl. Bohl 2004, S. 40). Allerdings setzten diese rechtlichen Vorgaben für alternative Leistungsbeurteilungen gewisse Beurteilungsspielräume der Lehrpersonen voraus (vgl. ebd., S. 40).

- (b) Beurteilungsgrundsätze: Die Beurteilungsgrundsätze halten fest, wie die Durchführung einer Leistungsbeurteilung, die Abstimmung der Leistungsmessung mit der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtszielen, die Einhaltung allgemeingültiger Massstäbe, die Transparenz der Beurteilungskriterien und der Durchführung der Leistungsmessung zu erfolgen hat.
- (c) Konferenzentscheidungen: Durch ein schulhausinternes Beurteilungskonzept, das in der Zusammenarbeit der Lehrpersonen in Bezug auf das rechtliche Regelwerk zu entwickeln ist, kann eine verbindliche Grundlage für die Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler geschaffen werden. Dabei sind die Beurteilungsverfahren nicht endgültig festzuschreiben, sondern immer wieder zu evaluieren und weiterzuentwickeln (vgl. Bohl 2004, S. 78). Der Beurteilungsrahmen wird durch die rechtlich formalen Grundsätze und Vorschriften als auch durch den Diskurs im Kollegium gebildet, an die sich die einzelne Lehrperson zu orientieren hat (vgl. ebd., S. 40). Durch einen schulhausinternen Beurteilungsrahmen werden negative Merkmale der Subjektivität, wie Willkür oder leistungsfremde Faktoren in der Beurteilung weitgehend kontrolliert und korrigiert.

Der Beurteilungsspielraum einer Lehrperson wird durch das schulhausinterne Beurteilungskonzept, das in enger Verbindung mit dem rechtlichen Regelwerk und den allgemein gültigen Beurteilungsgrundsätzen entwickelt wird, in gewisser Hinsicht eingegrenzt. Das Lehrerurteil lässt sich aber insbesondere durch die kommunikative Validierung in seiner Subjektivität kontrollieren.

8.5.2.2 Kontrollierte Subjektivität durch kommunikative Validierung

Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach diesem Ansatz durch die Bündelung der Realitätsperspektiven mehrerer Personen nach dem Prinzip der so genannten kontrollierten Subjektivität (vgl. Kleber 1992). Im Kern dieses Beurteilungskonzepts steht die kommunikative Validität, die auf der Grundlage schulischer Beurteilungskriterien, Offenheit und Flexibilität, Kommunikation, Prozesscharakter, Reflexivität, Explikation und Transparenz erfolgt (vgl. Bohl 2001, S. 49). Der Prozess der kommunikativen Validität seinerseits beruht auf den grundlegenden Elementen der Kommunikation und Kooperation, d. h., Lehrpersonen verständigen sich in verschiedenen schulischen Gremien über Beurteilungsverfahren, -möglichkeiten und -kriterien und pflegen einen regen Austausch mit Eltern, Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd., S. 48). Dabei gewinnt der Prozesscharakter in der Leistungsbeurteilung an Bedeutung (vgl. ebd., S. 43).

Arbeits- und Lernprozesse werden auf der Grundlage von Beobachtungsverfahren erfasst, die eine Offenheit und Flexibilität in der Beurteilung voraussetzen (vgl. ebd., S. 43). Daraus folgt, dass Unterrichtarrangements und -konzepte so zu gestalten sind, dass sie einer dynamisch-komplexen Lernumgebung Rechnung tragen können (vgl. ebd., S. 43). Beurteilungsformen sind deshalb nicht „vorab unabänderlich“ festzulegen, sondern an die Lernprozesse stetig anzupassen (Bohl 2001, S. 43): „Die Verfahren und Kriterien neuer Formen der Leistungsbeurteilung werden von allen Beteiligten in einem kommunikativen Validitätsprozess festgelegt“ (Bohl 2001, S. 44).

Der Begriff der kommunikativen Validierung ist dabei nicht gleichzusetzen mit demjenigen aus der qualitativen Sozialforschung, weil dieser sich nicht direkt auf die Richtigkeit von Interpretationsergebnissen bezieht, sondern auf die jeweiligen Prozesse (vgl. ebd., S. 44). Nach Bohl (2001) erfolgt die Kontrolle der kommunikativen Validierung „fortlaufend und regelmässig“ (Bohl 2001, S. 44). Hierzu ist es notwendig, dass die Lehrperson mit Beginn eines jeden Lernprozesses im Dialog mit allen am Beurteilungsprozess stehenden Akteuren steht (vgl. Bohl 2001, S. 44). Nur im gemeinsamen Austausch kann ein Konsens im Sinne einer gemeinsamen Sichtweise hergestellt werden.

8.5.2.3 Beurteilungen aus verschiedenen Perspektiven

Die Entscheidung, welcher Sekundarstufentyp nach der Primarschule besucht werden soll, wird auf der Grundlage verschiedenster Perspektiven betrachtet, wobei das Expertenurteil der Lehrperson als auch die Sichtweisen und Meinungen der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers als auch deren Eltern berücksichtigt werden. Die Beurteilung von Leistung aus verschiedenen Perspektiven entspricht auch dem heutigen Verständnis eines demokratischen Verhältnisses von Schule, Schüler- und Elternschaft. Die einzelnen Akteure werden in die Entscheidungsprozesse einbezogen, damit über den Austausch ein gemeinsamer Konsens gefunden werden kann (vgl. Fend 2006a, S. 66).

8.5.2.3.1 Perspektive der Lehrpersonen

Das Hauptgremium, das über Beurteilungen zu befinden hat, ist das Kollegium, das sich in schulischen Konferenzen (Gesamt-, Fach-, Stufen oder Klassenkonferenzen) austauscht (vgl. Bohl 2001, S. 40f.). Die einzelne Lehrperson wird in ihrem Vorgehen bei Beurteilungen beraten und unterstützt, was insbesondere im Rahmen eines pädagogischen Beurteilungsspielraumes von grösstem Nutzen ist (vgl. ebd., S. 40).

Im Besonderen sind an Fachkonferenzen konkrete fachspezifische Abmachungen über ein gemeinsames Vorgehen zu treffen, wobei die an den Gesamtkonferenzen getroffenen Richtlinien konkretisiert werden (vgl. ebd., S. 44). Die Konsensfindung ist bei den kontroversen Diskussionen von wesentlicher Bedeutung, damit die geplante Vorgehensweise in der Beurteilung auf Unterrichtsebene möglichst einheitlich umgesetzt wird (vgl. ebd., S. 44).

In so genannten Klassenkonferenzen, die meist aus dem Team der an einer Klasse zu unterrichtenden Lehrpersonen besteht, wird wie an Fachkonferenzen ebenso die Vorgehensweise in der Beurteilung besprochen, so dass die Beurteilung an den einzelnen Klassen auf gleiche Weise erfolgen kann (vgl. ebd., S. 44f.). Darüber hinaus sind an diesen Klassenkonferenzen auch Unterrichtskonzepte und -inhalte zu organisieren und zu planen, die dann auf einer bestimmten Beurteilungsgrundlage überprüft werden (vgl. ebd., S. 45). Das jeweilige Vorgehen, das von Unterrichtsarrangements bis hin zur Beurteilungsformen reicht, ist den Klassenstufen anzupassen (vgl. ebd., S. 45).

An Klassenkonferenzen soll auch genügend Zeit zur Verfügung stehen, um über individuelle Lern- und Arbeitsprozesse sowie über die Beurteilung der Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu beraten und zu befinden. Insbesondere bei Schullaufbahnentscheidungen, wie sie im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu treffen sind, bilden Beratungen im Team ideale Grundlagen. Durch gegenseitige Hospitationen und anschliessende gemeinsame Besprechungen kann das reflexive Bewusstsein der Lehrpersonen im Umgang mit Beurteilungsfragen geschult werden.

8.5.2.3.1 Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Nebst den Lehrpersonen werden bei den Übertrittsverfahren weitere Akteure in den Beurteilungsprozess miteinbezogen. In Ergänzung zur Fremdbeurteilung der Lehrperson steht die Selbstbeurteilung der Schülerin oder des Schülers. Als aktive Partner werden die Schülerinnen und Schüler im Beurteilungsprozess aufgefordert, ihr Arbeits- und Lernverhalten und ihre eigene Leistung einzuschätzen (vgl. Bohl 2004, S. 124). Den Nutzen von der Selbstbeurteilung wird auf der Grundlage verschiedener Untersuchungen zum Ganzheitlichen Bewerten als positiv betrachtet:

- Transparenz und Offenheit: Die Kommunikation zwischen Lehrperson und den Lernenden erhöht die Transparenz generell in der Beurteilung. Die Schülerinnen und Schüler können durch eine aktive Meinungsvertretung selber Stellung nehmen. Emotionale Auswirkungen, wie Angst oder Demotivation, können bei negativen Entscheidungen dadurch verringert werden.
- Förderung der Kompetenz zur Selbstbeurteilung: Die Schülerinnen und Schüler lernen, ein realistisches Selbstbild zu entwickeln, indem sie die erbrachte Leistung kritisch mit den gesetzten oder gewünschten Zielen vergleichen. Die Kompetenz zur Selbstbeurteilung, die oft bereits seit den ersten Schuljahren angelegt und gefördert wird, gewinnt mit zunehmendem Alter an Bedeutung (vgl. Rhyn & Moser 2002, S. 33). Stellt die Selbstbeurteilung für jüngere Schülerinnen und Schüler oft noch eine Überforderung dar, so verfügen Schulkinder auf der fünften und sechsten Primarschulklasse über ein recht zutreffendes Selbstkonzept ihrer schulischen Fähigkeiten (vgl. Roos 2001, S. 35; Stöckli 1997, S. 73ff.). Durch diese Kontrolle der eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltenseinschätzungen kommt der Selbstbeobachtung auch eine zentrale Funktion der Metakognition zu. Durch die Wahrnehmung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens lernen die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Handeln besser zu kontrollieren (vgl. Wahl, Weinert & Huber 1984, S. 343).
- Motivation: Die eigene Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ist nicht nur für die Beurteilung und die damit einhergehende Entscheidungsfindung der Zuweisung von grösster Wichtigkeit, sondern sie hat darüber hinaus auch eine motivierende Funktion, die sich auf den individuelle Lernprozess positiv auswirkt (vgl. Rheinberg 2009, S. 482).
- Partizipation: Die Schülerinnen und Schüler werden durch die Möglichkeit der Partizipation mit ihren Anliegen und Ansichten ernst genommen (vgl. Bohl 2001, S. 124).

Aus qualitativer Sicht wird die Güte des Bewertungssystems mit dem Einbezug der Lernenden erhöht, weil der Grad der Intersubjektivität zunimmt. Eine Leistung wird so nicht nur aus der Sicht der Lehrperson bewertet, sondern zusätzlich aus der Perspektive der Lernenden selbst. Extreme Fehlurteile können durch ein breiteres Spektrum an Informationen reduziert werden (vgl. Bohl 2006, S. 125). Die Sichtweise der Lehrpersonen wird durch reflektiertes Vorgehen, indem die Wahrnehmung der Schülerperspektive einbezogen wird, differenzierter und dadurch objektiver. Die Angleichung von Fremd- und Selbstbewertung stellt ein grundlegender Aspekt eines pädagogisch motivierten Leistungsbegriffs dar (vgl. ebd., S. 125).

Obwohl die Selbstbeurteilung der Lernenden aus pädagogischer Sicht als positiv zu bewerten ist, gilt zu bedenken, inwieweit die Schülerinnen und Schüler ihre Anliegen wirklich einbringen können oder inwieweit diese durch die Meinungen der Lehrpersonen oder Eltern beeinflusst werden (vgl. Stöckli 1997, S. 56ff.). Die Selbstbeurteilung als ergänzendes Element der Leistungsbeurteilung hat im traditionellen Schulsystem eher einen schweren Stand (vgl. Wild & Krapp 2001, S. 540). Diese Tatsache ist einerseits auf das autoritäre Lehrer-Schüler-Verhältnis und andererseits auf den selektiven Charakter der obligatorischen Schule zurückzuführen (vgl. ebd., S. 540). Wild & Krapp (2001) nennen aber auch andere Gründe, die eine Selbstbeurteilung in einem formellen Ausbildungssystem erschweren: Erstens unterliegt die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung einem langjährigen Prozess, was eine sachgerechte Einschätzung der eigenen Leistung in einem gewissen Alter noch nicht möglich macht (vgl. ebd., S. 540). Zweitens setzt die Form der Selbstbeurteilung eine offene, vertrauensvolle Kommunikationsstruktur voraus, was aber in einem hoch differenziellen Schulsystem oft nicht der Fall ist (vgl. ebd., S. 540). In zentraler Hinsicht ist sowohl aus rechtlichen als auch pädagogischen Überlegungen zu hinterfragen, inwieweit die Selbstbeurteilung gerade bei Übertrittsentscheidungen Gewicht beigemessen werden kann. Weil die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler gegenüber Benachteiligungen zu schützen hat, liegt die Verantwortung der Entscheidung letztlich bei der Lehrperson (vgl. Bohl 2006, S. 124).

8.5.2.3.3 Perspektive der Eltern

Der Prozess der Entscheidungsfindung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird durch Eltern zu einem nicht unwesentlichen Anteil mitbestimmt. Unabhängig von makrostrukturellen Bedingungen sind Eltern aus gehobenen Sozialschichten in jedem Schulsystem, ob mit oder ohne Möglichkeit des Mitspracherechts, auf die Maximierung der Bildungschancen ihrer Kinder bedacht (vgl. Schnabel 2001, S. 486). Neben lernwirksameren Erziehungspraktiken in der Familie, die bspw. den stetigen Austausch über schulische Lerninhalte zwischen Kind und Eltern, aber auch die regelmässige Kontrolle der Hausaufgaben miteinschliesst, ist auch der häufigere Kontakt zu den Lehrpersonen für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung (vgl. ebd., S. 486). Wie Baumert & Maaz (2006) in Anlehnung an Coleman & Hoffer (1982) ausführen, ist das soziale Kapital der Eltern für den Schulerfolg von entscheidender Bedeutung, was sich sowohl in struktureller als auch in funktionaler Hinsicht ausdrückt (vgl. Baumert & Maaz 2006, S. 24). Gerade die Qualität bei der Hausaufgabenbetreuung ist auch davon abhängig, ob soziale Netzwerke innerhalb der Familie zur Verfügung stehen, ob Eltern oder andere Familienmitglieder präsent sind und Zeit für ihre Kinder haben (vgl. Baumert & Maaz 2006, S. 24). In funktionaler Hinsicht ist die Qualität der Betreuung auch vom „Stil und der Intensität der Kommunikation“ abhängig (Baumert & Maaz 2006, S. 24). Die Anteilnahme an schulischen Hausarbeiten wirkt sich auch auf die elterliche Beurteilung der Leistungsfähigkeit sowie auf die Einschätzung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens aus, welches mittlerweile zum festen Bestandteil der Übertrittsverfahren gehört, insofern als Eltern, die Anteil nehmen am Lernen ihrer Kinder, differenziertere Vorstellungen haben über die weitere schulische Ausbildung.

Wie empirische Untersuchungen von Neuenschwander et al. (2005) belegen, ist ein Entscheid beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I in hohem Mass von der Bildungsaspiration der Eltern abhängig. Denn bildungsnahe Eltern, d. h., Eltern mit einer erfolgreichen Schullaufbahn und erheblichen Kenntnissen über die Schule, können ihre Anliegen anlässlich von Elterngesprächen besser einbringen als bildungsferne Eltern (vgl. Neuenschwander et al. 2005, S. 35). Kinder mit Migrationshintergrund oder aus schwierigen familiären Verhältnissen hingegen sind beim Selektionsentscheid deutlich benachteiligt (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005, S. 53).

In wissenschaftlicher Sicht besteht aber noch eine grosse Unklarheit, wie Familien mit Migrationshintergrund oder generell Familien aus Risikogruppen bei schulischen Selektionsprozessen unterstützt werden könnten (vgl. Walper & Wendt 2009, S. 317). Die Forschungsrichtung interkulturelle Bildung leistete in dieser Hinsicht entscheidende Beiträge, wobei zu beachten ist, dass deren Umsetzung in der Praxis oft vom verfolgten Forschungsziel abhängig war (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 430). Setzten frühere Massnahmen vor allem bei der Kompensation der Defizite an, wird heute eher Wert auf Diversität gelegt (vgl. Allemann-Ghionda 2009, S. 428ff; Prengel 2006). Die Massnahmen erstrecken sich von Beratungs- und Interventionsangeboten in Form von Elternkursen und Austauschrunden für Eltern bis hin zu Interventionen im Bereich der elterlichen Erziehungsallianzen (vgl. Walper & Wendt 2009, S. 317).

8.6 Methoden zur Erfassung von Schülerleistungen

Zur Erfassung von Schülerleistungen werden verschiedene Methoden angewendet, die je nach Beurteilungsparadigma, aber auch je nach Beurteilungsnormen an andere Operationalisierungen gebunden sind. Jäger (2008) unterscheidet dabei die Methoden der Beobachtung (Fremd- und Selbstbeobachtung), die mündliche von der schriftlichen Prüfung, die in Form von Arbeitsprobe, Lerntagebuch, Aufsatz, informeller oder formeller Test oder in Form eines Portfolios, Lernjournals und Lerntagebuchs erfolgen kann (vgl. Jäger 2008, S. 331). Exemplarisch wird nach-

folgend auf zwei unterschiedliche Beurteilungsformen nach qualitativem und quantitativem Beurteilungsparadigma eingegangen, die sich aber auch gegenseitig ergänzen.

8.6.1 Portfolio, Lernjournal und Lerntagebuch

Im Zusammenhang mit den nach qualitativem Paradigma ausgerichteten Beurteilungsformen, aber auch mit der durch das HarmoS-Konkordat neu verbindlichen Verankerung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP), hat die Beurteilung auf der Grundlage eines Portfolios an Bedeutung gewonnen. Nach Allemann-Ghionda (2002) ist das Portfolio als Metapher eines persönlichen Profils zu verstehen, das die Stärken, Leistungen und Lernfortschritte einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers auf individuelle Weise wiedergibt (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 134). Jäger (2008) definiert die Arbeit mit Portfolios wie folgt:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Schülerarbeiten, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsergebnisse auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schliesst die Beteiligung des Schülers bei der Auswahl der Inhalte, Kriterien für die Auswahl und zur Beurteilung sowie die selbstreflexiven Gedanken ein“ (ebd., S. 331).

Die Inhalte eines Portfolios bestehen aus einer Sammlung verschiedenster Produkte, die von Texten, Bildern, Hörproben, Videosequenzen bis hin zu Arbeitsproben reichen können (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 191). Die Inhalte sind je nach Zweck, für das das Portfolio zu nutzen ist, anzupassen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 191; Winter 2010, S. 11). Ein Arbeitsportfolio wird nach andere Auswahlkriterien zusammengestellt als bspw. das Präsentationsportfolio, das Prüfungsportfolio oder das Bewerbungsportfolio (vgl. ebd., S. 11). Das Portfolio wird in Form einer Art Mappe präsentiert, die sämtliche Arbeiten beinhaltet (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 134). Indem einzelne Arbeiten gesammelt werden, lassen sich Lernprozesse über eine gewisse Zeitspanne abbilden und erfassen (vgl. Wiedenborn 2010, S. 38). Der Vorteil dieser Beurteilungsmethode liegt darin, dass die Lernprozesse und nicht nur der punktuelle Leistungsstand der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers aufgezeigt werden können. Der Wert liegt nicht im Produkt selber, sondern in den Prozessen, die die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit dieser Arbeit zu beachten haben, wobei die Kompetenz zur Selbstbeurteilung und die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen entscheidend sind (vgl. Levin & Arnold 2009, S. 154ff.). Wie Jäger (2008) in seiner Definition festhält, ist die Präsentation umfassender als bspw. eine Note im Zeugnis, weil die Lernenden selber aktiv zur Mitarbeit aufgefordert werden (vgl. Jäger 2008, S. 331). Indem die Lernenden sowohl die Inhalte als auch die Kriterien, nach welchen das Portfolio zu beurteilen ist, mitbestimmen, kommt dieser Methode eine pädagogisch-didaktische Funktion zu (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 134). Weil das Portfolioarbeit bei dem individuellen Wissen und bei den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ansetzt, wird von der Stärkeorientierung und nicht von allfälligen Defiziten ausgegangen (vgl. Wiedenborn 2010, S. 37).

Gemäss HarmoS-Konkordat wird dem Beurteilen nach Portfolios zukünftig mehr Rechnung getragen. Derzeit beschränkt sich das Instrument allerdings auf das Europäische Sprachenportfolio (vgl. EDK 2007b). Ziel eines ESP ist es, die Mehrsprachigkeit einer Schülerin oder eines Schülers zu dokumentieren, wobei die Beurteilung nach einem gemeinsamen europäischen Niveausystem erfolgt (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 135). Dabei wurden sechs Kompetenzstufen anhand von Standards festgelegt, damit die Leistungsunterschiede auch im internationalen Vergleich evaluiert werden können, was im Hinblick auf die stetig steigende Mobilität und den damit einhergehenden Schulwechseln von Bedeutung sein dürfte (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 135). Das ESP wird in Form eines Ordners geführt, das das flexible Anpassen und Einreihen mehrerer Dokumente – Sprachenpass, Sprachbiografie und Arbeiten – besser erlaubt als ein fertig gebundenes Heft (vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 135). Die Portfolios dienen insgesamt als Mittel zur Reflexion und Selbstevaluation, indem die Lernenden ihre eige-

nen Lernprozesse reflektieren und dabei verstehen lernen (vgl. Ratzki 2007, S. 72). Diese Notizen können auch der Lehrperson Aufschluss darüber geben, den Lernweg der Schülerinnen und Schüler zu verstehen (vgl. Ratzki 2007, S. 72). Von entscheidender Bedeutung dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (vgl. Beeler 1999, S. 107ff.).

Ein anderes bedeutsames Instrument ist das Lernjournal oder Lerntagebuch, das Reflexionen über die Wirkungen eigener Anstrengungen, das Beherrschen effizienter Arbeitstechniken und Lernmethoden bzw. meta-kognitiver Lernstrategien dokumentiert (vgl. Jürgens 2005, S. 171). Dabei wird die Eigenaktivität auf der Basis der (Selbst)Reflexion der Schülerin oder des Schülers gefordert, indem Rechenschaft über das eigene Lernverhalten abgelegt wird (vgl. Jürgens 2005, S. 171). Die Wahrnehmung wird in Form von Selbstbeurteilungen und Selbstbeobachtungen festgehalten (vgl. Bosse 2003, S. 27). Auf der Grundlage des Leistungsjournals können wichtige Hinweise zu durchgeführten oder weiterführenden Förderangeboten gewonnen werden, weil die Perspektive des Lernenden selbst adäquat erfasst werden kann.

Sowohl für eine individuell angemessene Lernförderung als auch für die an der individuellen Norm ausgerichtete Leistungsbeurteilung sind Portfolio, Lernjournal und Lerntagebuch ideale Instrumente. Diese Art von Leistungsbeurteilung könnte eine weitere Entscheidungsgrundlage für schulische Selektionsprozesse darstellen, weil hiermit die prognostische Beurteilung hinsichtlich individueller Lernprozesse aufgezeigt werden können. Insbesondere das Sprachenportfolio stellt im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I bei Schulwechseln eine aussagekräftige Beurteilung der Sprachkompetenzen dar, indem die erreichten Leistungen in Bezug auf die Standards besser eingeschätzt werden können als dies auf der Grundlage einer Beurteilung mit Ziffern möglich ist. Um die Kompetenzen einer einzelnen Schülerin oder eines einzelnen Schülers hinsichtlich der sachlichen Bezugsnorm beurteilen zu können, sind objektive Verfahren der Lernerfolgsdiagnostik hingegen nützlichere Instrumente.

8.6.2 Standardisierte Testverfahren

Schulleistungstests gründen auf einer langjährigen Tradition, die insbesondere mit der Pädagogischen Diagnostik nach den Regeln der klassischen Testtheorie noch weiter ausgebaut worden sind.

8.6.2.1 Schulleistungstests

Im Vergleich zu den subjektiven Vorgehensweisen in der Beurteilung zeichnen sich Schulleistungstests als objektive Verfahren der Lernerfolgsdiagnostik aus (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2002, S. 155). Schulleistungstests sind keine Erfindung der heutigen Zeit, sondern wurden im angelsächsischen Gebiet bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchgeführt (vgl. ebd., S. 155). Dabei beschränken sich die Schulleistungstestverfahren nicht nur auf die USA und England, sondern sie haben sich auch in zahlreichen anderen Ländern, in den Niederlanden oder in den skandinavischen Ländern, etabliert (vgl. Bos, Voss & Goy 2009, S. 563f.). Seit den 1990er Jahren haben internationale Schulleistungstests wie PISA, TIMSS oder IGLU im Zusammenhang mit der neuen Steuerung des Bildungssystems auch in Deutschland und der Schweiz an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., S. 569). Im Zentrum des Interesses steht einerseits die Wirkung der eingesetzten Ressourcen anhand von Schülerleistungen als auch andererseits die Beobachtung der Schulsysteme anhand eines Systemmonitorings. In der Schweiz haben sich kantonal auch die standardisierten Testverfahren wie „Stellwerk“, „Klassencockpit“ oder „Check 5“, die unterschiedliche Zwecke erfüllen, durchgesetzt.

Während das Testverfahren „Stellwerk“ am Ende der obligatorischen Schulzeit im Sinne einer Abschlussprüfung eingesetzt wird, bezweckt das in der Mittelstufe vielerorts freiwillig eingesetzte Testverfahren „Klassencockpit“ eine Standortbestimmung des Leistungsstands der Klasse im Vergleich zu anderen Klassen, das aber auch zu weiteren Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung genutzt werden kann. Der im Kanton Aargau entwickelte Leistungstest „Check 5“ dient insbesondere der gezielten Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität (vgl. Tresch 2007).

Die Wirkung von standardisierten Testverfahren auf die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht ist massgebend von der Akzeptanz und Interpretationsfähigkeit der Lehrpersonen abhängig. Wie eine Interviewbefragung von Lehrpersonen in den Regionen Stuttgart und Ostwürttemberg gezeigt hat, werden standardisierte Tests in der Regel zwar akzeptiert, aber sie werden nur sehr eigenwillig zum Zweck der schulischen Selbstevaluation eingesetzt, was insbesondere auf die mangelnde Evaluations- und Reflexionskulturen zurückgeführt werden kann (vgl. Maier 2008, S. 68f.).

Wie auch Artelt & Stanat (2008) darauf hinweisen, sind Unterstützungssysteme zu schaffen, die Schulen und Lehrpersonen bei der Interpretation von Leistungsrückmeldungen und bei der Ableitung und Implementierung von pädagogischen Konsequenzen behilflich sind (vgl. Artelt & Stanat 2008, S. 321). Auch Tresch (2007) betont die Wichtigkeit des Transfers zwischen Wissenschaft und Praxis, ohne dessen eine Weiterentwicklung in Bereichen der Schul- und Unterrichtsqualität nicht möglich sei (vgl. Tresch 2007, S. 348ff.). Roick (2008) führt hierfür in Anlehnung an Langfeldt (1984) und Gage & Berliner (1996) Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Testkennwerten in Form typischen Prüffragen auf (vgl. Roick 2008, S. 279f.). Wie folgende Tabelle 8.6 zeigt, erfolgen die Prüffragen nach den Gütekriterien der Objektivität, Validität, Reliabilität sowie nach den Messfehlern, der Normierung, der Ökonomie und der Vergleichbarkeit, der Fairness, der Zumutbarkeit und der Nützlichkeit einer Testarbeit:

Prüffrage	Gütekriterium
<ul style="list-style-type: none"> - Liegt zur Testdurchführung eine Instruktion vor? - Liegen zur Auswertung Schablonen oder Computerprogramme vor? - Gibt es Hinweise zur inhaltlichen Interpretation der Testergebnisse? 	Objektivität
<ul style="list-style-type: none"> - Überprüft der Test das, was im Unterricht durchgenommen wurde? - Wird das zu messende Verhaltensmerkmal inhaltlich und empirisch festgelegt? - Ist die Gültigkeit des Tests für das Verhaltensmerkmal inhaltlich und empirisch festgelegt? 	Validität
<ul style="list-style-type: none"> - Ist der Test zuverlässig genug? - Wird der Merkmalsbereich mit einer ausreichenden Zahl an Aufgaben (differenziert) erfasst? - Wie präzise ist ein individueller Testpunktwert? 	Reliabilität und Messfehler
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Bezugsnormen sind für den Test vorgesehen? - Ist die Bezugsgruppe (sofern vorliegend) repräsentativ? - Wie alt sind die Testnormen? 	Normierung
<ul style="list-style-type: none"> - Kann der Test in Gruppen durchgeführt werden? - Passt sich der Zeitbedarf der Testdurchführung an die schulische Stundenplanung an? - Sind äquivalente Testformen (Paralleltests) verfügbar? 	Ökonomie und Vergleichbarkeit
<ul style="list-style-type: none"> - Kommt der Test zu fairen Urteilen? - Ist der Test für die Schüler angemessen? - Ist der Test eine Entscheidungshilfe zur Optimierung pädagogischen Handelns? 	Fairness, Zumutbarkeit und Nützlichkeit

Tab. 8.6 Typische Prüffragen zur Beurteilung von Schulleistungstests (vgl. Roick 2008, S. 279f.). Quelle: Schneider, W. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Hogrefe 2008.

Für die Realisierung eines standardisierten Testverfahrens ist insbesondere darauf Wert zu legen, dass Testinhalte und -fragen auf die Lernziele (Standards) und Unterrichtsinhalte abgestimmt werden, was allerdings einen vertieften Einblick in Unterrichtsprozesse erfordert. Im Idealfall ist für das Planen, Durchführen und Auswerten eine Gruppe mehrerer Experten zuständig, die nebst wissenschaftlich ausgebildeten Fachpersonen unter anderem auch Lehrpersonen umfasst. Es sind drei auf der Basis der Pädagogischen Diagnostik konstruierte Schulleistungstests zu unterscheiden: Der bezugsgruppenorientierte, der kriteriumsorientierte und der informelle Schulleistungstest.

8.6.2.1.1 Bezugsgruppenorientierte Schulleistungstests

Bezugsgruppenorientierte Schulleistungstests untersuchen die Vergleiche von Schülerleistungen zwischen verschiedenen Gruppen, wobei das individuelle Ergebnis mit den Ergebnissen einer anderen relevanten Stichprobe (meist Klassenstufe) gemessen wird (vgl. Bos, Voss & Goy 2009, S. 567). Gemäss Ingenkamp & Lissmann (2005) erfolgt die Testkonstruktion nach einer systematischen Vorgehensweise: (a) vorbereitende Planung, (b) curriculare Analyse, (c) Aufgabenkonstruktion, (d) Aufgabenanalyse und (e) Eichung (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 159ff.):

- (a) **Vorbereitende Phase:** Die vorbereitende Planung umfasst eine Abklärung der zu untersuchenden Gruppen und des Zwecks der Untersuchung (vgl. ebd., S. 158f.). Hierzu gibt es verschiedene Argumente, weshalb eine Untersuchung notwendig erscheint. So können Schülerinnen und Schüler bspw. aufgrund von Ausleseverfahren, so etwa für Förderprogramme oder für Leistungsgruppen, untersucht werden, indem eine einzelne Klasse mit einer überregionalen Bezugsgruppe verglichen wird. Für die Planung des bezugsgruppenorientierten Tests ist der Zweck der Untersuchung von Bedeutung. Wichtig ist auch, dass bei der vorbereitenden Planung der inhaltliche Rahmen festgelegt wird, d. h., es muss zum Voraus klar sein, welche Schulfächer und welche Teilbereiche zu untersuchen sind. So werden je nach Zweck unterschiedliche Inhalte überprüft. Bei Zuweisungen für Förderprogramme sind eventuell grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten zu testen, während bei Zuweisungen zu Leistungsniveaugruppen eher anspruchsvollere Problem- und Vorstellungsfähigkeiten überprüft werden. Jedem Schulleistungstest geht eine intensive Planung voraus.
- (b) **Curriculare Analyse:** Nach gründlicher Überlegung der Planungsphase, die eine genaue Klärung der Ziele und Funktion der Testarbeit umfasst, beginnt die Phase der curricularen Analyse (vgl. ebd., S. 160f.). Lehrpläne und Lehrbücher werden dabei nach thematischen Schwerpunkten untersucht, auf deren Grundlage die Prüfungsaufgaben abzuleiten sind. Ein Expertenteam nimmt sich dieser Aufgabe an, indem aus Lehrplan und Lehrbücher wichtige Lernziele herausgesucht und in einer Matrix zusammengetragen werden. Die Matrix weist zwei Bereiche auf: die Schwerpunkte des Inhalts und die dafür erforderlichen Anforderungen. Die Überprüfung der umfangreichen Lerneinheiten erfordert, dass dabei auf die wesentlichen Lernziele eingegangen und auf die eher untergeordneten Feinziele verzichtet wird. Das Expertenteam einigt sich auf die entsprechende Auswahl und Gewichtung der einzelnen Teilgebiete und Aufgabenbereiche. Eine Kontrolle durch externe Experten soll dabei verhindern, dass die Auswahl nicht zu subjektiv geprägt wird. Eine nicht zu unterschätzende Aufgabe ist auch diejenige der Festlegung der Anforderungseinstufung. Es stellt sich hier die Frage, inwieweit eine Aufgabe die Fähigkeit des Erinnerns oder die Fähigkeit erweiterter Denkprozesse erfordert.
- (c) **Aufgabenkonstruktion:** Hier ist vom Team festzulegen, welcher Aufgabentyp am ehesten der in der curricularen Phase festgelegten Inhalte entspricht (vgl. ebd., S. 161). Eine sorgfältige Aufgabenkonstruktion geht auch mit einer genauen Klärung mit den zur

Verfügung zu stellenden Hilfsmitteln einher. Das mit der Testarbeit zu erreichende Ziel legt auch den Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Aufgaben fest. Das Expertenteam hat zu jedem Teilbereich verschiedenste Aufgabenstellungen zusammenzutragen, die dann in einer anschliessenden Phase von erfahrenen Lehrpersonen vorgelegt werden. Das Expertenteam erhält so wertvolle Informationen zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Diese Überprüfung der Aufgaben bildet die Grundlage für den nächsten Schritt der empirischen Aufgabenanalyse.

- (d) Empirische Aufgabenanalyse: Eine sorgfältige Vorbereitung erfordert eine vorgängige Erprobung der Testarbeit an einer kleinen Schülergruppe (vgl. ebd., S. 161ff.). Dieser Prägtest liefert wichtige Hinweise zum Schwierigkeitsgrad und zur Trennschärfe jeder Aufgabe. Damit die Überprüfung im Vortest einem realistischen Ergebnis entspricht, hat die Stichprobe mit der zu prüfenden Schülerschaft möglichst ähnliche Bedingungen und Eigenschaften aufzuweisen, d. h. die Stichprobe hat die Verteilung der Geschlechter sowie die Verteilung der regionalen Begebenheiten zu prüfen. Damit ein mehr oder weniger realistisches Abbild gewährt werden kann, umfasst eine solche Stichprobe mindestens 300-400 Schülerinnen und Schüler, was einem Prozentsatz von 100% entspricht. Der Prozentsatz derjenigen, die eine Aufgabe richtig gelöst haben, zeigt dann den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe auf. D. h., eine Aufgabe ist umso schwieriger, desto kleiner der Prozentsatz ist. Entscheidend für den Schwierigkeitsgrad ist auch die Reihenfolge der Aufgaben im Test, weshalb verschiedene Varianten der Abfolge getestet werden sollten (vgl. ebd., S. 162). Das mittels Test zu erreichende Ziel bestimmt weitgehend den Schwierigkeitsgrad. Wenn eine Auslese der besten Schülerleistungen erfolgen sollte, ist der Schwierigkeitsgrad höher zu setzen als wenn Basiskompetenzen zu überprüfen sind. Auch die Trennschärfe einer Aufgabe kann mit einem Prägtest festgestellt werden, indem das Abschneiden in einer einzelnen Aufgabe mit Hilfe eines Trennschärfekoeffizienten im Vergleich zu allen anderen Aufgaben des Tests ermittelt wird. Wenn starke Schülerinnen und Schüler bei einer Aufgabe genau gleich versagen wie schwache, so entspricht eine solche Aufgabe einem Trennschärfekoeffizienten von 0. Wenn starke Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe erfolgreich lösen können, schwache an einer solchen Aufgabe aber scheitern, entspricht dies eines Trennschärfekoeffizienten von +1, während das gute Abschneiden von schwachen Schülerinnen und Schülern bei einer bestimmten Aufgabe besser ausfällt als von starken, so liegt der Trennschärfekoeffizient bei -1. In einem Test ist möglichst eine hohe Trennschärfe von anzustreben, Werte von 0 oder -1 sind hingegen unbrauchbar.
- (e) Eichung: Mit der Eichung bzw. mit der Eichstichprobe kann die Gültigkeit (Validität) und Zuverlässigkeit (Reliabilität) eines Schulleistungstests überprüft werden (vgl. ebd., S. 163ff.). Es ist von grösster Wichtigkeit, dass dabei die Konstruktionsschritte und ihre Ergebnisse detailliert in einem Beiheft aufgezeichnet werden, damit die Entscheidungen des Expertenteams betreffend Wahl der Aufgaben nachvollzogen werden können.

Bezugsgruppenorientierte Schulleistungstests eignen sich insbesondere für Selektionsprozesse, weil die Orientierung an einer grösseren Schülerpopulation eine optimale Plattform der Leistungsfeststellung ermöglicht als wenn diese im kleinen Rahmen innerhalb einer Klasse stattfindet. Nach Lehmann (2002) könnten standardisierte Schulleistungstests dazu beitragen, die subjektive Beurteilungspraxis im Zusammenhang mit Übertritten von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu objektivieren. Lehmann (2002) selbst relativiert diese These, indem er die standardisierten Leistungstests bloss als zusätzliche Grundlage für die individuelle Entscheidungsfindung betrachtet (vgl. Lehmann 2002, S. 140). Ob der Test als Entscheidungshilfe zur Optimierung der schulischen Selektionsprozesse eingesetzt werden kann, ist insbesondere auch davon abhängig, inwieweit der Test zu objektiven, validen und reliablen Ergebnissen führt, was eine gründliche Analyse, eine sorgfältige Vorarbeit, gleiche Bedingungen in der Durchführung und Genauigkeit in der Auswertung notwendig macht.

8.6.2.1.2 Kriteriumsorientierte Schulleistungstests

Im Gegensatz zu bezugsorientierten Schulleistungstests untersuchen kriteriumsorientierte oder lernzielorientierte Tests, inwieweit ein bestimmtes Lernziel erreicht worden ist (vgl. Bos, Voss & Goy 2009, S. 567). Der Einsatz eines kriteriumsorientierten Tests wird zum Zweck der individuellen Förderung oder Unterrichtsevaluation eingesetzt, indem die Kompetenzen eines Schülers oder einer Schülerin in Bezug auf die festgelegten Lernziele oder Standards gemessen werden.

Dabei orientieren sich die Inhalte nicht an den Grobzielen, sondern an den Feinzielen. Bei diesem Testverfahren geht es darum, die individuellen Fähigkeiten eines Schülers mit einem gewünschten Fähigkeitsgrad in Bezug auf ein Lernziel zu vergleichen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 165). Glaser & Nitko (1971) definieren den kriteriumsorientierten Test wie folgt:

„Als kriteriumsorientiert kann ein Test bezeichnet werden, wenn er so konstruiert ist, dass er Messwerte liefert, die direkt in Bezug auf spezifizierte Leistungsstandards interpretierbar sind. Leistungsstandards werden im Allgemeinen dadurch spezifiziert, dass eine Klasse oder ein Gebiet von Aufgaben definiert wird, die bestimmte Individuen lösen können sollen, Testwerte beziehen sich auf repräsentative Stichproben aus diesem Aufgabengebiet und werden für jedes getestete Individuum direkt für dieses Aufgabengebiet bezogen“ (Glaser & Nitko 1971, S. 653).

Nach Ingenkamp & Lissmann (2005) erfolgt die Testkonstruktion wie beim bezugsorientierten Schülerleistungstest nach einer systematischen Vorgehensweise: (a) vorbereitende Planung, (b) curriculare Analyse, (c) Aufgabenkonstruktion und (d) Aufgabenanalyse und (e) Testauswertung (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 167ff.):

- (a) **Vorbereitende Planung:** Dabei unterscheidet sich die vorbereitende Phase nicht wesentlich von derjenigen des bezugsorientierten Schülerleistungstests. Auch hier erscheint es zunächst notwendig zu sein, genau abzuklären, zu welchem Zweck ein Test eingesetzt werden soll. Es gibt verschiedene Zwecke, die mit einem kriteriumsorientierten Leistungstest erfüllt werden können: Überprüfung von individuellen Leistungen nach Kompetenzniveaus in Bezug auf festgelegte Leistungsstandards, Überprüfung der Unterrichtsqualität oder Klassenleistungen etc.
- (b) **Curriculare Analyse:** Von besonderer Tragweite ist die Vorbereitungsphase der curricularen Analyse, indem eine repräsentative Aufgabenwahl für eine Unterrichtseinheit eines Fachs getroffen wird. Ein Expertenteam nimmt sich der curricularen Analyse an, indem die spezifischen Inhalte und die damit einhergehende Lernzielmatrix aus Anforderungen (z. B. Kenntnis, Verstehen, Anwendung) auf der Grundlage der wichtigsten Lernziele aus Bildungsstandards, Lehrplänen und Lehrbüchern erstellt wird (vgl. Roick 2008, S. 272). Die kriteriumsorientierten Testarbeiten orientieren sich dabei vorwiegend an den Feinzielen des Curriculums.
- (c) **Aufgabenkonstruktion:** Die Aufgabenkonstruktion wird ähnlich wie beim bezugsorientierten Test strukturiert, indem Aufgabentyp, die zur Verfügung zu stellenden Hilfsmittel sowie der Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Aufgaben festgelegt werden. Das Expertenteam trägt verschiedene Aufgabenstellungen zusammen, die dann von erfahrenen Lehrpersonen überprüft werden. Das Expertenteam erhält so wertvolle Informationen zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Diese Überprüfung der Aufgaben bildet dann die Grundlage für den nächsten Schritt der empirischen Aufgabenanalyse.
- (d) **Aufgabenanalyse:** Die Aufgabenanalyse hat beim kriterienorientierten Test im Vergleich zum bezugsorientierten Test eine geringere Bedeutung, was nicht zuletzt auf die neuen Methoden der curricularen Analyse zurückgeführt werden kann, die „eine konzentvalide Konstruktion von Lehrgang und Kriteriumstest garantieren“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 169).
- (e) **Testauswertung:** Es wird im Vergleich zum bezugsgruppenorientierten Leistungstestverfahren keine Eichung vorgenommen, weil mit dem kriteriumsorientierten Testver-

fahren keine Vergleichswerte an einer Bezugsgruppe gewonnen werden müssen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 170). Umso wichtiger ist die Testauswertung, die bspw. mit dem Raschmodell überprüft werden kann (vgl. ebd., S. 170). Dabei werden die einzelnen Testaufgaben nach Schwierigkeitsgrad und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf einer Skala geordnet. Mit Hilfe des Raschmodells oder von Kompetenzstufen kann anhand der gelösten Aufgaben die Fähigkeit oder Kompetenz einer Schülerin oder eines Schülers analysiert werden (vgl. ebd., S. 177).

Kriteriumsorientierte Testverfahren werden sowohl für pädagogische als auch für therapeutische Anwendungen eingesetzt und angewendet (vgl. Klauer 2001, S. 401). Auf der Grundlage dieser Testmethode kann festgestellt werden, ob ein Lehr- oder Therapieziel beim einzelnen Schüler bzw. bei der einzelnen Schülerin erreicht worden ist (vgl. ebd., S. 401).

Die neueren nationalen oder internationalen Leistungstests werden nach der Methode eines kriteriumsorientierten Testverfahrens aufgebaut, wobei die Leistungen mit Hilfe eines Kompetenzrasters erfasst werden (vgl. Bos, Voss & Goy 2009, S. 567). Die Teilkompetenzen werden anhand einer Beschreibung und mit Hilfe von Beispielaufgaben gegliedert, wobei die einzelnen Kompetenzstufen zu je einem Skalenbereich der Fähigkeit zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 569). Eine Schwierigkeit liegt allerdings darin, dass die Begriffe Leistung und Kompetenz bis heute nicht klar definiert sind, was zu Unklarheiten bei der Testkonstruktion und Testdurchführung sowie bei der Auswertung der Ergebnisse führen kann (vgl. ebd., S. 571). Moser (2009) verweist in diesem Zusammenhang auch auf die probalistische Testtheorie, mit Hilfe deren die Interpretation der Ergebnisse aufgrund eines kriterialen Referenzsystems erfolgt (vgl. Moser 2009, S. 875).

Kriteriumsorientierte Testverfahren sind im Hinblick auf schulische Selektionen ein wichtiges Instrument, weil die Leistungen auf der Basis eines Kompetenzrasters präzise erfasst werden können. Anlässlich der Gespräche mit den Eltern können die auf der Grundlage der Testergebnisse gewonnenen Ergebnisse diskutiert und Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung getroffen werden. Was aber die Selektionsentscheide betrifft, sind die auf der Basis von kriteriumsorientierten Testverfahren gewonnenen Ergebnisse nur begrenzt einsetzbar. Noch liegen keine Richtlinien vor, über welche Kompetenzen angehende Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Hinblick auf eine Sekundarschulklasse oder ein entsprechendes Niveau zu verfügen haben. Die von HarmoS geplanten Testverfahren geben in dieser Hinsicht auch nicht mehr Auskunft, weil Gegenstand der Überprüfung lediglich die Basiskompetenzen sind. Kriteriumsorientierte Testverfahren sind aber auch nützlich zur Überprüfung der Unterrichtsqualität und zur Entwicklung weiterer Optimierungsprozesse (vgl. Tresch 2007, S. 328). Ein anderes Instrument, das sich unter anderem auch für die Überprüfung und Verbesserung unterrichtlicher Prozeduren eignet, ist dasjenige der informellen Schulleistungstests.

8.6.2.1.3 Informelle Schulleistungstests

Im Vergleich zu den bezugsgruppenorientierten Testverfahren sind informelle Tests die von Lehrpersonen selbst entwickelten Verfahren in der Schulpraxis (vgl. Lukesch 1998, S. 530). Dadurch unterscheiden sich diese Verfahren grundlegend von formellen Tests, die in einem Expertenteam entwickelt werden (vgl. Ingenkamp & Lissman 2005, S. 172). Nach Ingenkamp & Lissman (2005) ist unter informellen Schulleistungstests Folgendes zu verstehen:

„Informelle Schulleistungstests sind Verfahren der Pädagogischen Diagnostik, die hauptsächlich von Lehrkräften konstruiert werden, um die Ergebnisse der von ihnen geplanten Lernvorgänge in ihrer Klasse möglichst objektiv zu erfassen und für ihr pädagogisches Handeln nutzbar zu machen“ (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 173).

Im Unterschied zu den bezugsorientierten und kriteriumsorientierten Testverfahren werden sie auch nicht an einer repräsentativen Stichprobe geeicht, sondern beziehen sich nur auf den klasseninternen Rahmen (vgl. Lukesch 1998, S. 530). Informelle Tests unterscheiden sich dadurch klar von den beiden obgenannten Testtypen. Sie haben aber durch die Unterrichtsnähe und durch den direkten Bezug auf die in einer Klasse behandelten Lehrziele ebenso einen pädagogischen Wert wie standardisierte Testverfahren (vgl. ebd., S. 530). Informelle Tests haben wie auch die bezugsgruppenorientierten und kriteriumsorientierten Testverfahren den drei Gütekriterien, Objektivität, Reliabilität und Validität zu entsprechen, damit Urteilsfehler weitgehend ausgeschossen werden können. Im Vergleich zu gewöhnlichen Testarbeiten unterliegen die informellen Tests einer systematischen Vorgehensweise, die aber im Vergleich zum bezugsorientierten und kriteriumsorientierten Testverfahren wesentlich einfacher ist:

- (a) Vorbereitende Phase: In dieser Phase wird wie bei formellen Tests festgelegt, welchem Zweck der informelle Test zu dienen hat. Der informelle Test hat insbesondere seine Berechtigung, wenn es darum geht, die Ergebnisse der Überprüfung der Lernvorgänge im Unterricht für das pädagogische Handeln nutzbar zu machen. Je nach Zweck stehen die Arbeit der Lehrperson oder auch die Messung des Lernstands der einzelnen Schülerin und Schüler hier im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 174).
- (b) Curriculare Analyse: Richtlinie für die curriculare Analyse bilden die im Unterricht behandelten Lernziele, die Gegenstand von kleineren Unterrichtseinheiten sind (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 174). Dabei werden verschiedenste Fähigkeiten der Schülerinnen und der Schüler zu untersuchen sein, die sich sowohl auf das Erinnern, Verstehen als auch auf das Denken beziehen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 174). Bei der Auswahl der Inhalte ist darauf zu achten, dass der Test nach dem „Grundsatz der proportionalen Abbildung“ einen repräsentativen Querschnitt des vorangegangenen Unterrichts aufweist (Sacher 2009, S. 485). Dabei gilt folgende Regel: Was im Unterricht über eine längere Zeit gründlich geübt wurde, ist im Test auch dementsprechend zu gewichten. Andere Bereiche des Unterrichts, die nur gestreift wurden, sind hingegen nur am Rande einzubeziehen (vgl. ebd., S. 485). Der Test darf nur diejenigen Prüfungsinhalte aufweisen, die Gegenstand des Unterrichts waren. Weiterführende Verständnisfragen haben nur dann eine Berechtigung, wenn hierfür die Grundlagen im Unterricht geschaffen wurden (vgl. ebd., S. 486).
- (c) Aufgabenkonstruktion: Ferner ist bei der Aufgabenkonstruktion auf den „Grundsatz der Variabilität“ zu achten, d. h., der Test ist abwechslungsreich zu gestalten, weil die einzelnen Schülerinnen oder Schüler auf die Formen der Aufgabenstellung auch unterschiedlich ansprechen (ebd., S. 485). Die Entwürfe der einzelnen Lehrperson sind mit anderen Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 174). Ähnlich wie bei den formellen Tests sind die Aufgaben auf der Grundlage einer Lernzielmatrix und der entsprechenden Lernzielbeschreibung (Leitdefinition) zusammenzustellen (vgl. Lukesch 1998, S. 531). Es empfiehlt sich hier, eine Auswahl an geeigneten Items vorzulegen, damit unbrauchbare ausgesondert werden können (vgl. ebd., S. 531). Einer Aufgabe liegen drei Teile zugrunde: Erstens ist die Aufgabe mit einem Informationsteil einzuführen, der für die Lösung der nachfolgenden Fragestellung wichtige Informationen enthält. Danach folgt zweitens der Frageteil, der in Form einer Problemstellung formuliert wird. Die Aufgabe schliesst mit dem dritten Teil des Antwortfeldes ab, das in Form von geschlossenen, halb offenen oder offenen Aufgaben erfolgen kann (vgl. ebd., S. 486). Diese verschiedenen Fragetypen gilt es nach Sacher (2009) sorgfältig und ausgewogen auszuwählen, damit nicht einzelne Schülerinnen und Schüler bevorzugt oder benachteiligt werden (vgl. Sacher 2009, S. 486). Um den verschiedenen Ausgangslagen Rechnung zu tragen, empfiehlt es sich, offene, halb offene und geschlossene Aufgaben abwechselungsweise zu berücksichtigen. Generell ist darauf zu achten, dass für die Überprüfung der Breite des Unterrichtsinhalts mehrere kleinere

Aufgaben besser geeignet sind als komplexe Fragestellungen, die eher der Überprüfung von Zusammenhängen dienen (vgl. Sacher 2009, S. 486). Einfachere Fragen sind zu Beginn einer Testarbeit zu stellen, komplexere am Schluss, weil die Bearbeitung der Testarbeit meistens auch nach der Reihenfolge der Testkonstruktion erfolgt (vgl. ebd. S. 487). Des Weiteren ist auch auf eine einfache sprachliche und gut strukturierte Formulierung zu achten, damit die Aufgabenstellung für alle Schülerinnen und Schüler verständlich ist (vgl. ebd., S. 486).

- (d) Empirische Aufgabenanalyse: Aus ökonomischen Gründen wird ein informeller Test meistens nicht an einer anderen Klasse erprobt (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 174). Umso wichtiger ist es, die Testarbeit nochmals gründlich, bspw. mit einer Musterlösung oder mit der Formulierung eines Erwartungsergebnisses, zu überprüfen (vgl. Sacher 2009, S. 487). Was die Aufgabenanalyse betrifft, ähneln sich das informelle und das bezugsgruppenorientierte Testverfahren (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 175). In beiden Verfahren erfolgt die Bewertung der Klassenarbeiten durch die Lehrperson nach einer Punktskala (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 175). Die erwähnten Autoren führen aus, die Feststellung des Schwierigkeitsgrades der gestellten Aufgaben, könne am besten mittels einer Einteilung in eine obere und in eine untere Hälfte erreicht werden. Sie erklären dies damit, dass die unterschiedlichen Auswertungsergebnisse dieser beiden Gruppen die massgebende Trennschärfe sichtbar machen. Ingenkamp & Lissmann (2005) sind der Ansicht, die Bandbreite zwischen einer guten und befriedigenden Trennschärfe liege zwischen 10-15% der Klassenfrequenz (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 175f.).
- (e) Eichung: Eine Eichung und eine Überprüfung der Testgütekriterien findet bei informellen Tests nicht statt (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 175f.). Einen Anhaltspunkt für die Zuverlässigkeit gibt allenfalls der Testumfang: Der Messfehler beträgt bei einem Testumfang von 24 Aufgaben bei rund ± 2 Rohpunkten, von 24-47 Aufgaben bei rund ± 3 Rohpunkten und von 48-89 Aufgaben bei rund ± 4 Rohpunkten (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 176). Je länger eine Prüfungsarbeit ist, desto zuverlässiger erfasst sie auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Sacher 2009, S. 486).

Informelle Schulleistungstests, soweit sie der oben aufgeführten wissenschaftlichen Methodik entsprechen, sind ein wertvolles Instrument zur Feststellung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler. Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ermöglichen sie eine objektivere Lerndiagnose als traditionelle schriftliche Klassenarbeiten. Die informellen Schulleistungstests sind für die Lehrpersonen insbesondere auch im Hinblick auf die curriculare Planung ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel. Auf der Grundlage informeller Tests kann die Lehrperson in Bezug auf die Konkretisierung der Lernziele eine didaktische Reflexion vornehmen und den Unterricht auf seine Wirkung hin überprüfen. Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass eine Leistungsüberprüfung, sei es auf der Grundlage eines informellen Tests oder eines anderen Verfahrens, nicht nur der Überprüfung des Leistungsstands im Hinblick auf eine Selektion oder der Lernprozessbegleitung zu dienen hat. Eine wesentliche Funktion einer Leistungsüberprüfung liegt insbesondere auch in der Verbesserung des Unterrichts, indem die weitere Unterrichtsplanung und -gestaltung dem Leistungsstand einer Klasse anzupassen ist.

Nach einer durchgeführten Leistungsüberprüfung auf der Grundlage eines informellen Tests erwarten Eltern und Lernende eine Rückmeldung über die erbrachte Leistung. Um die Leistung gegenüber Dritten sichtbar zu machen, existieren unterschiedliche Möglichkeiten zur Benotung, die je nach Zweck der Leistungsbewertung verbal oder in Form von Buchstaben oder Ziffern erfolgen kann. Obwohl die Aussage durch Benotung mit Ziffern seit langem von verschiedenen Seiten immer wieder angezweifelt wird, ist das Problem der Scheingenauigkeit auch nicht mit Buchstaben oder Worten zu lösen (vgl. Rhyn & Moser 2002, S. 33). Mit dem Ersetzen von Noten durch Worte oder Buchstaben verändert sich zwar die Art der Berichterstattung, nicht aber der Inhalt oder die Aussage der Beurteilung (vgl. ebd., S. 33). Von weit grösserer Bedeutung scheint hingegen die Frage zu sein, ob die Leistungsbeurteilung möglichst nach

möglichst fairen Kriterien zustande gekommen ist (vgl. ebd., S. 34). Sacher (2009) folgend sind die Transparenz, die Normvalidität, die Fehlerkontrolle und die Entscheidungsökonomie ausschlaggebende Anforderungen, welche eine Benotung generell zu genügen habe (vgl. Sacher 2009, S. 488):

- Transparenz: Die Benotung muss logisch eindeutig und für alle nachvollziehbar sein.
- Normvalidität: Sie hat sich auf die Bezugsnorm zu beziehen, d. h., es ist möglichst nur dasjenige Leistungsmerkmal zu berücksichtigen, das auch der gewählten Bezugsnorm entspricht: Benotet werden bei der individuellen Bezugsnorm die individuellen Lernfortschritte, bei der sachlichen Bezugsnorm die Ergebnisse in Bezug auf die Lernziele oder Standards, bei der sozialen Bezugsnorm der Rangplatz in einer Gruppe.
- Fehlerkontrolle: Das Vorgehen sollte fehlerkontrolliert erfolgen, so dass Messfehler weitgehend minimiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass Ausgaben die Messfehler anfällig sind, weniger stark gewichtet werden als solche, bei denen genau gemessen werden kann.
- Entscheidungsökonomie: Bei der Bewertungsskala sollten möglichst wenige Entscheidungen getroffen werden. Der Beurteilungsmassstab hat nach möglichst wenigen, aber eindeutigen Kriterien zu erfolgen.

Die logische Eindeutigkeit von Benotungsmodellen erfolgt nach einer Bewertungsskala, wonach die Zuordnung der Noten nach der Anzahl der richtig gelösten Aufgaben vorgenommen wird. Punkteskalen eignen sich aus motivationspsychologischen Aspekten besser als sogenannte Fehlerskalen. Punkte und Noten können auf einer Benotungsskala linear zueinander stehen, indem die Noten parallel in gleichmässige Punkteabschnitte eingeteilt werden (vgl. Sacher 2009, S. 488).

Einer andere Möglichkeit ist die nicht lineare oder partiell lineare Verteilung, wonach nur einige Notenstufen gleich breit gehalten werden (vgl. ebd., S. 488). Diese zweite Variante eignet sich insbesondere, um die Benotung gegen oben und unten abzuschwächen. Damit kann bspw. vermieden werden, dass zu viele ungenügende oder sehr gute Benotungen verteilt werden. Meist erfolgt die Ergebnisverteilung von Benotung nach der Gauss'schen Glockenkurve, was einer Normalverteilung entspricht (vgl. ebd., S. 488).

Gerade in schulischen Selektionsprozessen ist die partiell lineare Bewertungsskala ein geeignetes Instrument, um einerseits schwache Leistungen mit einer etwas milderer Bewertung aufzufangen, andererseits auch um gute bis sehr gute Leistungen auch genügend differenziert beurteilen zu können. Zu verhindern ist eine willkürlich eingeteilte Skala, bei welcher jede Note nach einem anderen Kriterium erfolgt (vgl. ebd., S. 488).

8.7 Beurteilung nach quantitativem oder qualitativem Paradigma?

Die beiden Ansätze der Beurteilung nach quantitativem oder qualitativem Paradigma sind nicht nur mit Vorteilen, sondern auch mit Nachteilen verbunden, die hier im Folgenden aufgeführt werden.

8.7.1 Kritik am quantitativen Beurteilungsparadigma

Die Vorgehensweise der testtheoretischen Beurteilung wird insbesondere von den Befürwortern der qualitativen Beurteilung hinterfragt (vgl. Bohl 2006, S. 73ff.; Bohl 2001, S. 41f.; Arnold & Jürgens 2001, S. 3ff.). Im Zentrum der Kritik steht insbesondere das Bewertungssystem durch Ziffern bzw. Noten (vgl. ebd., S. 41). Nach quantitativen Beurteilungsparadigma werden Ergebnisse rechnerisch durch Noten ermittelt (vgl. ebd., S. 41). Kritisiert wird die ausschliesslich auf

rein mathematischer Grundlage basierende Vorgehensweise (vgl. ebd., S. 73). Demgegenüber berücksichtigt die qualitative Vorgehensweise persönliche, pädagogische, methodisch-didaktische, institutionelle und gesellschaftliche Faktoren (vgl. ebd., S. 73). In Anlehnung an Bohls (2001) Ausführungen zu qualitativen versus quantitativen Verfahren sind insbesondere die testtheoretischen Verfahren als primärer Beurteilungsmassstab kritisch zu betrachten (vgl. ebd., S. 41):

- Auf der Grundlage normierter Daten ist es nicht möglich, die komplexen Merkmale eines Arbeits- und Lernprozesses abzubilden (vgl. Bohl 2001, S. 41). Eine Bewertung durch Ziffern ist daher stets von qualitativer Seite her zu umschreiben und zu ergänzen.
- Die Erhebung von Daten nach quantitativer Methode erfolgt unabhängig des situativen Kontextes, in dem die Lernprozesse stattgefunden haben. Die Beurteilung kann somit Einflüsse, die durch den Kontext verursacht werden, nicht berücksichtigen (vgl. ebd., S. 41). Hierzu gehören nicht zuletzt äussere Stör- oder Stressfaktoren, die sich auf die Befindlichkeit und somit auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden auswirken (vgl. Bohl 2006, S. 73). Zu äusseren Faktoren zählen auch die Leistungsfähigkeit, die Zusammensetzung und die Grösse einer Klasse (vgl. ebd., S. 73). Kulturelle und soziale Einflüsse im familiären Kontext sind weitere Faktoren, die sich auf die Leistungsfähigkeit auswirken können (vgl. Bohl 2006, S. 73). Die quantitative Methode ist insofern zu kritisieren, als sie dem Umstand der Auswirkung des Unterrichts auf den Lernprozesse nicht Rechnung trägt (vgl. ebd., S. 73).
- Die nach quantitativer Vorgehensweise erhobenen Daten entsprechen aus qualitativer Sicht dem Anspruch nach Objektivität nur ungenügend: „Die Standardisierung bei der Leistungsmessung ist nicht mit Objektivität gleichzusetzen, es handelt sich in vielerlei Hinsicht um eine Scheinobjektivität“ (Bohl 2001, S. 42). Arnold (1999) führt ergänzend aus, unter dem Deckmantel der Objektivität könne niemals Fairness gewährleistet werden. Vielmehr werde dieses Wunschziel geradezu verunmöglicht (vgl. Arnold 1999, S. 33). Als Argument wird hier etwa aufgeführt, dass die Nicht-Berücksichtigung persönlicher Eigenarten, also der Subjektivität, zu einer niederen Fairness führe (vgl. Arnold 1999, S. 33).

Die hier ansatzweise aufgeführten Argumente gegen eine primäre Beurteilung der Schülerleistungen auf der Grundlage der testtheoretischer Vorgehensweise machen deutlich, dass der schulische Kontext und der unterrichtliche Prozess mit dieser Methode zu wenig berücksichtigt werden können. Es ist unbestritten, dass Testverfahren ein probates Hilfsmittel für eine objektivere Beurteilung darstellen. Die Testverfahren sind aber insofern zu kritisieren, als sie die Auswirkungen der verschiedenen Schul- und Unterrichtsmodelle auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigen. Wie die im angloamerikanischen Raum breit erforschten Testverfahren gezeigt haben, liegt die Gefahr, insbesondere beim so genannten „Teaching for the Test“, darin, dass der Unterricht gezielt auf einseitige Testaufgaben ausgerichtet wird und andere wichtige Elemente vernachlässigt werden (vgl. Darling-Hammond & Rustique-Forrester 2005, S. 298; Klieme et al. 2003, S. 39). Gerade bei Testverfahren, die mit Sanktionen verbunden sind, ist diese Nebenwirkung eklatant.

Die Wirkung testtheoretischer Verfahren in Form standardisierter Tests wird auch im Hinblick auf ihre Funktion zur Verbesserung der Unterrichtsqualität kritisch betrachtet, insbesondere weil Lehrpersonen die Rückmeldungen der Testresultate nur ungenügend nutzen (vgl. Maier 2008, S. 68ff.). Wie die Studie in den Regionen Stuttgart und Ostwürttemberg von Maier (2008) zeigt, bleibt die kritische Reflexion des eigenen Unterrichts bei den Lehrpersonen aus und es finden auch keine systematischen, schulinternen Konferenzen über Leistungsergebnisse, die zur Weiterentwicklung des Unterrichts dienen könnten, statt (vgl. Maier 2008, S. 69). Gerade Tresch (2007) weist darauf hin, dass der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis für den direkten Nutzen eines Testverfahrens von ausschlaggebender Bedeutung sei, indem die aktive

Kooperation zwischen den Akteuren und der Wissenschaft gepflegt werden müsse (vgl. Tresch 2007, S. 348ff.).

Der Einsatz von Tests in der Schule wird nicht zuletzt deshalb in Frage gestellt, weil in wissenschaftlicher Hinsicht noch zu wenig erforscht wurde, welche Bedingungen Test zu erfüllen haben, dass diese zu einer Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht beitragen können (vgl. Moser 2009, S. 877).

8.7.2 Kritik am qualitativen Beurteilungsparadigma

Mit dem Beurteilen stellen sich im Hinblick auf Selektionsentscheidungen vielerlei Probleme, die in erster Linie auf eine ungenaue Definition der Beurteilung von Schülerleistungen zurückzuführen sind. Obwohl Lehrpersonen verpflichtet sind, die Verwaltungsvorschriften und Richtlinien zur Beurteilung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I einzuhalten, stellen diese keine engen Rahmenbedingungen dar, sondern gewähren den Lehrpersonen einen gewissen Beurteilungsspielraum (vgl. Lüders 2001a, S. 217ff.). Das subjektiv geprägte Lehrerurteil beinhaltet insgesamt eine höchst widersprüchliche Gültigkeit. Auf der einen Seite sind fachliche, pädagogische und formelle Kriterien einzulösen, auf der anderen Seite aber werden diese dadurch beliebig erweitert, indem die Beurteiler individuelle Gesichtspunkte und Erwägungen in ihre Urteilsfindung einfließen lassen. Die Beurteilungspraxis wird durch die Mangelhaftigkeit der Vorschriften zu einem nur schwer zu kontrollierenden Bereich. Lehrpersonen werden daher im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I beim Beurteilen mit vielerlei Schwierigkeiten konfrontiert. Nach Terhart (1999) ist das Problem der subjektiv „gelebten Praxis“ auch mit einem klar definierten Regelwerk nur schwer zu lösen (Terhart 1999, S. 277), erweisen sich doch die Beurteilungsgewohnheiten gegenüber Vorschriften als relativ resistent.

Die schulische Leistungsbeurteilung unterliegt zahlreichen Fehlerquellen, die nicht nur bei der Benotung durch Ziffern, sondern auch bei anderen Formen der Berichterstattung, so bspw. bei der verbalen Beurteilung, unterlaufen. Schulische Entscheidungen, die ausschliesslich auf subjektiven Lehrerbeurteilungen basieren, sind daher kritisch zu betrachten. Eine ausschliesslich nach subjektivem Massstab ausgerichtete Beurteilungsmethode hat zur Folge, „... dass die Beurteilungskriterien von Lehrer zu Lehrer, von Klasse zu Klasse und von Schule zu Schule“ starken Schwankungen unterworfen sind und ein klassenübergreifender Leistungsvergleich daher nicht gewährleistet werden kann (Ziegenspeck 1999, S. 173).

Die Subjektivität durch die kommunikative Validität zu kontrollieren, erweist sich in der Praxis nicht immer als einfach. So gelingt der Einbezug der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulsystem nur beschränkt. Nach Wild & Krapp (2001) ist zum einen diese Schwierigkeit wohlmöglich auf das mit der Selektion in Zusammenhang stehende autoritäre Lehrer-Schüler-Verhältnis zurückzuführen (vgl. ebd., S. 540). Zum anderen werden aber auch die mangelnden Kompetenzen zur Selbstbeurteilung sowie die fehlenden offene, vertrauensvolle Kommunikationsstruktur dafür verantwortlich gemacht (vgl. ebd., S. 540). Auch die Ergänzung durch die Beurteilung der Eltern wird in wissenschaftlicher Sicht dahingehend kritisiert, dass bildungsnahe Eltern, d. h., Eltern mit einer erfolgreichen Schullaufbahn und erheblichen Kenntnissen über die Schule ihre Anliegen besser einbringen können als bildungsferne Eltern und somit Übertrittsentscheidungen massgebend steuern können (vgl. Neuenschwander et al. 2005, S. 35; Coradi Vellacott & Wolter 2005, S. 53). Wie die Argumente zeigen, ist die Subjektivität mit Hilfe der kommunikativen Validität nur beschränkt zu kontrollieren.

Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I stehen Leistungsbeurteilungen und die damit verbundenen Schullaufbahneempfehlungen im Zentrum des Interesses. Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren sich vor allem auf die Diagnose von Leistungen, auf die Verfahren der Leistungsbewertung sowie auf die Methoden der Prognose von Leistungsentwicklung. Aufgrund des erheblichen Interpretationsspielraumes gehen Lehrpersonen generell mit Leistungen und Leistungsbewertungen uneinheitlich und oft sehr intuitiv vor (vgl. Ditton 2004, S. 273). Wie verschiedene Forschungsarbeiten seit langem darauf aufmerksam machen, besteht zwischen Noten an und für sich und den effektiven Lernergebnissen eine grosse Divergenz. Diese Tatsache ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Bewertung ausschliesslich innerhalb eines Klassenkontextes erfolgt, was einen breiter angelegten Vergleich mit anderen Klassen ausschliesst.

Damit die Leistungen besser miteinander verglichen und damit auch objektiver interpretiert werden können, haben Leistungsmessungen nach festgelegten Kriterien, Normen und Gütekriterien zu erfolgen, die aber je nach Beurteilungsparadigma unterschiedlich sind (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 72). Die Pädagogische Diagnostik hat sich insbesondere mit der Messung von Leistungen auf der Grundlage der klassischen Testtheorie auseinandergesetzt. Die Qualität des Messens wird in der Pädagogischen Diagnostik anhand der drei Kriterien, Objektivität, Reliabilität und Validität geprüft. Demgegenüber sind nach qualitativer Sichtweise die Gütekriterien der kontrollierten Subjektivität und kommunikativen Validierung ausschlaggebende Messkriterien. Je nach Beurteilungsparadigma, aber auch je nach Beurteilungsnormen werden zur Erfassung von Leistung verschiedene Methoden angewendet, die in Form bspw. eines Portfolios, Lernjournals oder Lerntagebuchs oder auch in Form eines standardisierten Testverfahrens erfolgen können.

Während Leistungsbeurteilungen auf der Grundlage von Portfolios, Lernjournals oder Lerntagebücher insbesondere der prozessorientierten Lernbegleitung dient, können Schulleistungstests dazu beitragen, die alltägliche Beurteilungspraxis zu objektivieren. Die nach der klassischen Testtheorie konstruierten Schulleistungstests erlauben eine präzisere Feststellung des individuellen Leistungsstands einer Schülerin oder eines Schülers.

Hierfür werden insbesondere kriteriumsorientierte Schulleistungstests durchgeführt, damit die individuelle Leistung im Vergleich zu einer grösseren Schülerpopulation bzw. zu einem vorher gesetzten Kriterium untersucht werden kann. Ähnliches gilt für den informellen Schulleistungstest. Beide Testverfahren sind ein ideales Hilfsmittel für Lehrpersonen zur gründlichen curricularen Planung des Unterrichts und zur Verbesserung des Arbeitswissens in der Praxis (vgl. Oelkers 2006b, S. 15).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Lehrpersonen oft Schwierigkeiten haben, den Leistungsstand klassenübergreifend einzuschätzen. Eine faire Beurteilung erfordert aber den Vergleich mit einem objektiven Kriterium, unabhängig von den tatsächlich in der Klasse vorhandenen Leistungsunterschieden. Für die Optimierung der Leistungsfeststellung dienen klassenübergreifende Schulleistungstests, deren Resultate allerdings wiederum durch andere Faktoren, wie Tagesform, Erfolgsdruck, ungewohnte Situation oder Prüfungsangst, eingeschränkt werden. Demgegenüber beruhen wiederum Lehrerurteile auf vollständigeren und umfassenderen Informationen, indem diese durch Beobachtung, mündliche und schriftliche Testarbeiten über eine längere Zeitphase gebildet werden. Als Fazit ist festzuhalten, dass nur eine Kombination der quantitativen und qualitativen Methode eine objektive Beurteilung der Schülerleistungen im Kontext deren Übertritts von der Primarschule zur Sekundarstufe I gewährleistet.

9. Individuelle Förderung

Nebst der Optimierung einer möglichst fairen Beurteilungspraxis ist nach den Grundsätzen der Chancengleichheit auch auf die bestmögliche Förderung des Einzelnen differenziert einzugehen, damit unterschiedliche Lernvoraussetzungen ausgeglichen werden können (vgl. Hanke 2005, S. 115f.). Die Bereitstellung verschiedener Lernmöglichkeiten in einer individuell angepassten Lernumgebung ist insbesondere im Hinblick auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler eine notwendige Voraussetzung, um bei Übergängen von einer Schulstufe zur nächsten möglichst chancengleiche Bedingungen für alle zu schaffen.

9.1 Heterogenität und die Forderung nach Chancenausgleich

Dass der individuellen Förderung derzeit zu wenig Beachtung geschenkt wird, zeigt sich namentlich an der Diskriminierung gewisser Schülergruppen. Wie mit empirischen Untersuchungen belegt werden kann, sind insbesondere Kinder im schweizerischen Schulsystem mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomischen benachteiligten Verhältnissen gegenüber Kindern mit gehobenem Bildungshintergrund bei Selektionsentscheidungen deutlich benachteiligt (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002; vgl. Ramseier & Brühwiler 2003). Auch Studien in Deutschland zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen sozialen Schichten unterschiedliche Chancen haben, Schultypen mit erweiterten Ansprüchen zu besuchen (vgl. Artelt et al. 2003, S. 243).

Die soziale Herkunft und die damit verbundenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -erfahrungen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers ist ein wesentlicher Grund für diese Unterschiede in den Bildungschancen (vgl. Hanke 2005, S. 115). Durch die bereits im Vorschulalter vorgeprägte Lernbiografie entstehen unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten, die sich im schulischen Kontext unterschiedlich auswirken (vgl. Hanke 2005, S. 115).

Chancenausgleich durch individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler erweist sich aber gerade im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I als eine schwierig einzulösende Forderung. Es stellt sich daher die Frage nach der sozialen Chancengleichheit bzw. wie Kinder mit Migrationshintergrund, Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten familiären Verhältnissen oder solche mit bildungsfernen Eltern im kritischen Übergang von einer Schulstufe zur nächsten optimal gestützt und gefördert werden könnten.

9.2 Zum Umgang mit Selektion und Förderung

Der Umgang mit individueller Förderung gehört insbesondere im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu den zentralen Herausforderungen einer Lehrperson. Eine objektive Selektion der Schülerinnen und Schüler beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist für die Lehrpersonen oft ein kaum lösbares Problem (vgl. Lüders 2006, S. 191). Die Lehrpersonen stehen im Spannungsfeld zwischen der individuell gerechten Förderung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers und der Beachtung der Übertrittskriterien von der Primarschule zur Sekundarstufe I.

9.2.1 Ein spannungsreiches Verhältnis

Im Vergleich zur der noch auf der Unterstufe vorherrschenden förderorientierten Lernkultur wird der Unterricht spätestens ab der fünften und sechsten Primarstufe durch einen selektiven Charakter bestimmt.⁴¹ Die Selektion- bzw. die Allokationsfunktion des Bildungssystems wird auf dieser Stufe im Zusammenhang mit dem Übergang und der damit einhergehenden Zuweisung in die verschiedenen Niveaugruppen der Sekundarstufe I erstmals in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gerückt. Die an den Schulen herrschenden Übertrittsverfahren sind für den weiteren Werdegang der Schülerschaft, sei es in schulischer oder beruflicher Hinsicht, entscheidend (vgl. Fend 2006a, S.50). Während in den ersten Schuljahren die bewertungsfreundliche Atmosphäre der ersten Schuljahre und formative Beurteilungsformen vorrangig sind, stehen die Schülerinnen und Schüler in der Phase des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I erstmals in ihrem Leben in einem wettbewerbsorientierten Umfeld. Wird in den unteren Stufen noch in leistungsheterogenen Gruppen gelernt, in denen Aufgabenstellungen individuell auf die Lernleistungen der Kinder zugeschnitten sind, genügend Zeit zum Lösen zur Verfügung steht und Leistungen vornehmlich nach formativen Kriterien beurteilt werden, sind Kinder im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I immer mehr einem Konkurrenzkampf ausgesetzt. Das tägliche Vergleichen und Messen mit den Leistungen anderer kann sowohl für das betroffene Kind selber als auch für alle an diesem Prozess direkt und indirekt beteiligten Akteure zu einer belastenden Situation werden.

Dem Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird von Eltern- und Schülerseite eine besondere Bedeutung beigemessen, weil hier die Weichen für den zukünftigen Berufsweg gestellt werden. Aus diesem Grund zeigen sowohl die Eltern wie ihre Kinder eine hohe Bildungsaspiration und ein grosses Interesse, den gewünschten schulischen Erfolg zu erlangen (vgl. Koch 2001, S. 68). Nebst den Vorstellungen und Erwartungen einer selektions- und somit leistungsgerechten Schule besteht auch von verschiedenster Seite der Anspruch nach einer für Kinder förderorientierte, wohlwollende Lernumgebung (vgl. Koch 2001, S. 145). Einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler positive Rückmeldungen für ihre Leistungsanstrengungen erhalten, so dass die Motivation für das weitere Lernen nicht gebrochen wird. Andererseits steht auf der 5./6. Primarstufe das Auslesen im Vordergrund.

Die guten Ansätze zur Förderung in den ersten Schuljahren werden spätestens im Zeitpunkt des Übertritts von der Primarschule zur Sekundarstufe I und den damit einhergehenden Selektionsprozessen in den Hintergrund gestellt. Die Leistungszuschreibungen und damit oft das (negative) Selbstbild der Schülerinnen und Schüler werden durch die selektierenden Massnahmen zusehends determiniert. Der Umgang mit Selektion einerseits und mit Förderung andererseits stellt Lehrpersonen vor besondere Herausforderungen, die unterschiedlich bewältigt werden.

Es ist daher auch nicht erstaunlich, dass Lehrpersonen den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I als problembehaftet einstufen (vgl. bspw. Koch 2001, S. 68; Band II). Nicht selten wird dieser Übergang nicht nur als problematisch, sondern sogar als „kritische Schnittstelle“ im Bildungswesen (vgl. Denner & Schumacher 2004, S. 52) oder als „Bruch“ bzw. „Diskontinuität“ in der Schullaufbahn bezeichnet (vgl. Koch 2001, S. 67; Band II).

Aus der Studie von Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler (2006) geht deutlich hervor, dass die Förderung einerseits und die Beurteilung andererseits in einem spannungsreichen Verhältnis stehen. Eine faire Auslese der Besten als auch eine optimale Förderung aller Schülerinnen und

41 Die Schule hat auf die unterschiedlichen Entwicklungspassagen der Kinder einzugehen. So treffen in der Unterstufe mit dem Schuleintritt Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen, Vorkenntnissen und Fähigkeiten aufeinander, die sie sich je nach sozialer Herkunft, vorschulischen Einrichtungen oder Freizeitaktivitäten unterschiedlich erworben haben. Neben der Aufgabe, die Erstklässlerinnen und Erstklässler in das schulische Lernen einzuführen, hat die Unterstufe auch die grosse Aufgabe der sozialen Integration. Angesichts der heterogenen Schülerpopulation wird diese Integrationsfunktion immer wichtiger. Die Unterstufe hat sich mit der Heterogenität der Schülerschaft auseinanderzusetzen, indem derartige Lernumgebungen und -bedingungen geschaffen werden, die dem individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes Rechnung tragen und die auch ein förderliches Lernklima im Klassenverband erlauben.

Schüler führt zu Anforderungen an die Lehrpersonen, welche sich nicht selten äusserst belastend auswirken. Einerseits nehmen Primarlehrpersonen die gesteigerten Ansprüche ihrer Schülerschaft auf individuellen Unterricht wahr, andererseits fühlen sie sich dadurch nicht selten auch überfordert (vgl. Fend 1998, S. 342).

9.2.2 Hintergrundsüberzeugungen von Lehrpersonen

Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler (2006) haben sich mit der Frage beschäftigt, wie Lehrpersonen in ihrer divergierenden Rolle als „Anwälte“ und „Richter“ trotzdem noch handlungsfähig bleiben können (Streckeisen 2007b, 32f.). Untersucht wurde im Besonderen die Hintergrundsüberzeugungen der Lehrpersonen bei der Interpretation ihrer pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben (vgl. Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler 2006, S. 177ff.).⁴² Die Analysen haben zu verschiedenen Deutungsmustern geführt, wie Lehrpersonen mit dieser schwierigen Aufgabe des Förderns und zugleich Auslesens umgehen. Dabei sind Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler (2006) zum Ergebnis gekommen, dass sich Lehrpersonen grundsätzlich in zwei Hauptgruppen unterscheiden lassen. Während die eine Gruppe sich bei ihren pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben durch „selektionsorientierte Hintergrundsüberzeugungen“ leiten lässt, zeichnet sich eine andere Gruppe dadurch aus, dass ihr Handeln mehrheitlich von „förderorientierten Hintergrundsüberzeugungen“ geprägt ist:

- Selektionsorientierte Hintergrundsüberzeugungen. Eine Gruppe von Lehrpersonen hat sich mit der Aufgabe der Selektion arrangiert, indem sie auf ein vergleichsweise einseitiges „Ideal“ (Auslese der Besten, Fördern der Schwächsten) rekurrieren. Die einen handeln nach dem Deutungsmuster „Auslese der Besten“, d. h., dass die starken von den schwachen Schülern und Schülerinnen getrennt werden und die Schwachen als Rest zurückbleiben. Lehrpersonen dieses Typs sind sich intuitiv sicher, dass ihre Sortierung in starke und schwache Schülerinnen und Schüler eindeutig zutrifft. Sie identifizieren sich mit der leistungsstarken Schülergruppe und erachten die Auslese als notwendig, damit die Starken nicht von Schwachen gebremst werden (vgl. Streckeisen et al. 2006, S. 184f.).
- Förderorientierte Hintergrundsüberzeugungen. Im Gegensatz dazu gibt es Lehrpersonen, die „Fördern jenseits der Selektion“ vertreten (vgl. Streckeisen 2006, S. 186). Diese Gruppe von Lehrpersonen handelt nach dem Muster, dass Selektion ein systembedingtes Übel sei, das dem Fördern, insbesondere sozio-ökonomischer benachteiligter Schülerinnen und Schüler, zuwiderlaufe. Lehrpersonen mit dieser Haltung identifizieren sich mit den schwächeren Schülergruppen, indem sie diese individuell zu fördern versuchen (vgl. Streckeisen et al. 2006, S. 186).

Zwischen diesen extremen Positionen gibt es Lehrpersonen, die dem Typ „Ringens um das Arbeitsbündnis“ zuzuordnen sind (vgl. Streckeisen 2007a, S. 32). Dazu gehören Lehrpersonen, die den Widerspruch von Fördern und Auslesen bewusst wahrnehmen und diese gegensätzlichen Anforderungen aus pädagogischer Sicht nicht vertreten können. Kritisch zu hinterfragen ist ihrer Meinung nach, das Vertrauen zwischen Lehrperson und Schulkind, das durch die schulinterne Selektion bedroht werde. Als Strategien zur Bewältigung dieses Problems setzten diese Lehrpersonen auf die direkte Interaktion mit den Schülerinnen und Schüler, damit das Vertrauen

42 Die Untersuchung hat zwischen 2003 und 2007 zwei Forschungsprojekte durchgeführt. Im ersten Projekt wurden 25 Stadtberner Sekundar- und Reallehrpersonen interviewt, das zweite Projekt stützte sich auf Aussagen, die mit 12 Primarlehrpersonen in offenen Interviews durchgeführt wurden. Diese Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und mit der Methode der Sequenzanalyse im Sinne der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Aus den Analysen ist eine Typologie von Deutungsmustern zum Verhältnis zwischen Fördern und Auslesen hervorgegangen (vgl. Streckeisen et al. 2007a, S. 33).

wieder gestärkt wird. Bei schlechten Leistungsrückmeldungen suchen die Lehrpersonen das Gespräch, damit die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht gebrochen wird (vgl. Streckeisen 2007, S. 33).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung von Streckeisen et al. (2006) zeigen die unterschiedlichen Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Spannungsfeld „Fördern und Fordern“ auf. Während die einen die Auslese als Notwendigkeit und Übel des Systems betrachten, setzen andere auf die interaktive Lehrer-Schüler-Beziehung, indem sie ringend um das pädagogische Arbeitsbündnis die Situation zu entschärfen versuchen (vgl. Streckeisen 2007, S. 33). Wie die Ergebnisse einer anderen Repräsentativstudie zeigen, wird aber gerade in der Selektionsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I die „Schere zwischen gesteigerten Anforderungen und reduzierten Bewältigungsstrategien“ stetig grösser (Fend 1998, S. 342). In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wie Lehrpersonen in ihren Handlungsstrategien zu professionalisieren sind, damit benachteiligte Schülerinnen und Schüler in der kritischen Phase des Übergangs innerhalb des Unterrichts individuell gefördert werden. Diese Überlegungen führen wiederum zur Frage, welche spezifische Fördermassnahmen und -angebote für die individuelle Förderung von Seite der Schule zur Verfügung zu stellen sind.

9.3 Fördermassnahmen und -angebote

Damit Fördermassnahmen und -angebote ihre Wirkung haben, ist zunächst darauf zu achten, dass die Lernumwelt optimal den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst wird. Dies setzt neben einem angemessenen Lernangebot vor allem ein entspanntes, wohlwollendes Lernklima voraus (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274). Die Förderung hat sich dementsprechend mehr nach den Stärken der Kinder auszurichten, damit das für das Lernen notwendige Selbstvertrauen aufgebaut und entwickelt werden kann (vgl. Knauf 2009, S. 214). Auf der Grundlage einer diagnostischen Analyse sind die verschiedenen Voraussetzungen beim einzelnen Kind, Lerntempo und Lernrhythmus, Handlungs- und Lernmotive sowie die Möglichkeit, dass das Kind Erfolgserlebnisse und ein Selbstwertgefühl erlangen kann, bei den Fördermassnahmen zu berücksichtigen (vgl. Gesing 1997, S. 72). Dabei ist zu vermeiden, dass sich der Förderunterricht nur auf gewisse Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder auf das Schliessen der Lernlücken beschränkt. Die Förderung sollte vielmehr allen Schülerinnen und Schülern zukommen, indem der Unterricht innerhalb einer Klasse den individuellen Bedürfnissen angepasst wird.

An erster Stelle hat daher die individuelle Förderung innerhalb des Regelunterrichts zu erfolgen. Durch diese sogenannte „Binnendifferenzierung“ werden verschieden anspruchsvolle Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt, die lernfördernde, ressourcenorientierte Massnahmen umfassen. Beim individualisierenden Unterricht steht nicht die Nachhilfe für leistungsschwächere Schülergruppen im Vordergrund, sondern die entscheidende Verbesserung der Lernsituation für alle Lernenden (vgl. Scheifflinger & Petri 1999, S. 46). Die individuellen Lernprozesse werden durch eine individuell ausgerichtete Beurteilungspraxis begleitet und unterstützt. Hierzu gehören insbesondere systematische Beobachtungen sowie Rückmeldungen an die einzelnen Schülerinnen und Schüler, damit die Lernprozesse und -ergebnisse individuell ausgewertet werden können. Im Fokus des individuellen Lernprozesses stehen somit die Lernfortschritte der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers und nicht diejenigen der ganzen Klasse.

Nebst der optimalen Gestaltung der Lernumgebung durch die Lehrperson sind die Schülerinnen und Schüler als Akteure für ihre eigene Förderung selbst verantwortlich zu machen. Lernen im Sinne von Individualisierung erfordert nicht zuletzt auch die aktive Auseinandersetzung der Lernenden selber. Auf der Basis von eigenen Lernwegen und Aneignungsformen nehmen die Schülerinnen und Schüler selbst eine Differenzierung vor. Die Voraussetzung hierfür ist allerdings ein offener Unterricht, der eine individuelle Zugangsweise überhaupt ermöglicht (vgl.

Burk 1994, S. 2). Eine ideale Plattform bieten hier auch elaborierte Computer-Lernprogramme, die gezielt auf die Lernbedürfnisse eingehen (vgl. Scheifflinger & Petri 1999, S. 47ff.).

Der individuell ausgerichtete Unterricht kann im Parallelunterricht oder im Unterricht in Doppelbesetzung in Form eines Teamteachings erfolgen, in der zwei oder mehrere Lehrpersonen gleichzeitig in einer Klasse arbeiten (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274). Dadurch können einerseits kooperative Lernformen unter den Schülerinnen und Schülern besser begleitet und unterstützt werden, andererseits bietet das Teamteaching auch die Möglichkeit, dass Schwächen oder Lücken einzelner Schülerinnen und Schülern mit gezielten Fördermassnahmen angegangen werden können. Die Doppelbesetzung hat den Vorteil, dass Lernprozesse individueller begleitet, unterstützt und beobachtet werden können. Auch das pädagogische Handeln, die Gestaltung und der Verlauf des Unterrichts können im Teamteaching besser reflektiert werden als wenn diese reflexive Phase im Alleingang erfolgt. Mit dem Teamteaching sind viele Vorteile verbunden, was allerdings voraussetzt, dass der Unterricht gemeinsam geplant, durchgeführt und nachbereitet wird. Insgesamt stellt die Arbeit des Teamteachings hohe Ansprüche an eine Lehrperson (vgl. Graumann 2009, S. 234).

In einzelnen Fällen ist es auch angebracht, wenn der Förderunterricht ausserhalb der regulären Schulstunden stattfindet. Mit Förderkursen können gezielt Lerndefizite abgebaut oder Lernvoraussetzungen für den Regelunterricht geschaffen werden. Dazu gehören etwa spezielle Sprachförderkurse, in denen die Rechtschreibung und die Fähigkeit des Lesens geschult werden oder auch mathematische Trainingskurse, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Grundkenntnisse in der Mathematik üben und festigen können. Es werden aber auch andere Kurse angeboten, welche den Aufbau überfachlicher Kompetenzen, bspw. Arbeitshaltung, Lernmotivation oder das Fähigkeitsselbstkonzept⁴³, zum Ziel haben (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274). In diesem Zusammenhang sind Stützkurse des heilpädagogischen Angebots ideal, weil eine heilpädagogisch ausgebildete Lehrperson über spezielle Fertigkeiten im Umgang mit verhaltensauffälligen oder lernschwachen Schülerinnen und Schülern verfügt.

Darüber hinaus besteht an einer Schule in der Regel ein familienergänzendes Angebot in Form von Mittagstischen, Nachhilfeunterricht oder Aufgabenhilfen, wo die Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Unterrichts betreut und gefördert werden. Inwieweit sich diese auserschulischen Einrichtungen fördernd auf die Entwicklung und den Schulerfolg eines Kindes auswirken, steht hingegen in Abhängigkeit mit der Qualität der Kooperation zwischen Lehrpersonen, Eltern und Betreuerinnen und Betreuer (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die individuelle Förderung in verschiedenen Massnahmen und Angeboten im innerschulischen oder ausserschulischen Umfeld erfolgen kann. Obwohl die innere Differenzierung gerade aus Gründen der Integration zu befürworten ist, erweisen sich in gewissen Situationen aber auch ausserunterrichtliche oder ausserschulische Massnahmen und -angebote als sinnvoll und nützlich. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass gerade in der Primarschule die innere Differenzierung (Gruppenunterricht, Halbklassenunterricht, Partnerarbeiten etc.) vorzugsweise zur Anwendung kommt. Im Vergleich zu ausserunterrichtlichen oder ausserschulischen Massnahmen wird sie nicht zuletzt deshalb bevorzugt, weil sie einerseits der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft Rechnung trägt und andererseits die Integration von Minderheiten fördert.

Inwieweit die Fördermassnahmen und -angebote wirksam werden können, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Entscheidend für einen erfolgreichen Förderunterricht ist sicher der Ressourceneinsatz in materieller, finanzieller und personeller Hinsicht. Sandfuchs (2009) betont in diesem Kontext, die Kontinuität und die Intensität im Arbeitsrhythmus, der Zeitaufwand sowie das Verhältnis zu den Bezugsgruppen und Bezugspersonen bzw. deren Zusammen-

43 Stiensmeier-Pelster & Schöne (2008) definieren das „Fähigkeitsselbstkonzept“ im Unterschied zum „Selbstwert“, der sich auf affektiv-evaluative Bewertungen der eigenen Fähigkeiten bezieht, wie folgt: „Unter Fähigkeitsselbstkonzept wird allgemein die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten verstanden. Dies schliesst Vorstellungen über Höhe, Struktur und Stabilität ein“ (Stiensmeier-Pelster & Schöne 2008, S. 63).

setzung seien wichtige Kriterien, damit die vorher erwähnten Ressourcen auch gewinnbringend eingesetzt werden können (vgl. Sandfuchs 2009, S. 275).

9.4 Einsatz von Ressourcen

Im Zusammenhang mit sozialem Kapital hat Coleman (1979) auf die Bedeutung der Ressourcen und auf das Modell der Ressourcenzusammenlegung in Verbandsbildungen hingewiesen, die sich auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten und somit auf die schulischen Leistungen positiv auswirken (vgl. Coleman 1973a S. 1f., 1973b, S. 366, 1974/75, S. 758ff., 1979, S. 100f.).⁴⁴ Der Begriff der „Ressourcen“ ist im Rahmen der Coleman’schen Konzeptionen als theoretischer Begriff zu verstehen, der auf übertragbare Mittel als auch personengebundene Fähigkeiten und Fertigkeiten hinweist. So können Ressourcen in Form finanzieller Mittel oder auch in Form personeller oder materieller Mittel eingesetzt werden, indem bspw. die zeitliche Präsenz von Betreuungspersonen oder der Stil und die Intensität der Kommunikationsstrukturen ausgebaut und vertieft werden (vgl. Coleman 1979, S. 100). Auch die OECD hat sich mit dem Ressourceneinsatz im schulischen Kontext für die Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler auseinandergesetzt, wobei ihren Empfehlungen entsprechend die Ressourcen in personeller, materieller und finanzieller Hinsicht einzusetzen sind:

- Personelle Ressourcen. Benachteiligte Schülerinnen und Schüler bedürfen einer speziellen (wohlwollend und unterstützend) Betreuung durch die Lehrpersonen, die ein vertrauensvolles Verhältnis Lehrer-Schüler voraussetzt (vgl. OECD 2004, S. 18). Darüber hinaus sind Lehrpersonen, Assistenten oder anderes Personal so zu schulen, dass sie einem für benachteiligte Schülerinnen und Schüler förderorientierten Unterricht gerecht werden können (vgl. ebd., S. 18).
- Materielle Ressourcen. Einer auf benachteiligte Schülerinnen und Schüler ausgerichteter Unterricht beinhaltet auch spezielle materielle Ressourcen, die Veränderungen und Anpassungen der Lernumgebung zur Folge haben, indem bspw. spezielles Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt wird (vgl. ebd., S. 18).
- Finanzielle Ressourcen. Eine spezifische Förderung für Benachteiligte wirft Fragen der Finanzierung auf. Diese Forderungen stehen wiederum im Zusammenhang mit dem Einsatz personeller oder materieller Ressourcen, weil diese die regulären Kosten übersteigen (vgl. ebd., S. 18).

Diese verschiedenen Anstrengungen im Hinblick auf eine ressourcenorientierte Förderung machen deutlich, dass Massnahmen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erfolgen müssen, damit Bildungsbenachteiligungen infolge mangelnden Sozialkapitals ausgeglichen werden können. Es ist davon auszugehen, dass die verschiedenen Ressourcen – personelle, materielle und finanzielle Ressourcen – sich gegenseitig bedingen und in ihrem Zusammenspiel zu nutzbaren Lernumgebungen führen. Eine angemessene Reaktion auf Bildungsungleichheiten setzt somit eine stetige Reflexion auf Schulsystemebene, Schulebene und Klassenebene voraus. Sollen die schulischen Leistungen benachteiligter Schülerinnen und Schüler nachhaltig verbessert werden, dann sind auf allen Ebenen Ressourcen einzusetzen, damit individuelle Förderung auch innerhalb des Unterrichts ermöglicht werden kann.

44 Der Begriff „soziales Kapital“ wurde auch von anderen Autoren aufgegriffen. Bourdieu verwendete den Begriff ebenfalls, wobei in seinen Studien das soziale Kapital im Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital verwendet wird: „Das Prinzip der primären, die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede liegt im Gesamtvolumen des Kapitals als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotenziale, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital“ (Bourdieu 1982, S. 190).

9.4.1 Ressourcen auf Makroebene

Für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sind Vorgaben der Schulgesetze und ihre fördernden und selektiven Zielsetzungen entscheidend. Im Bildungsrahmenartikel der Bundesverfassung, wird auf das Anrecht des Chancenausgleiches hingewiesen, indem sich alle ihren Fähigkeiten entsprechend aus- und weiterbilden können und unverdiente soziale Ungleichheiten auszugleichen sind. Auf kantonaler Ebene sollten Zielsetzungen zur individuellen Förderung ebenso in den einzelnen Schulgesetzen und -verordnungen verankert werden, damit Förderung ein für alle verbindliches Ziel darstellt.

Auf bildungspolitischer Ebene im internationalen Kontext wird derzeit über die Rahmenbedingungen einer individuellen Förderung diskutiert. Als übergeordnetes Prinzip wird die Forderung nach Chancenausgleich durch das OECD-Projekt „Innovative Learning Environments (ILE)“ konkretisiert (OECD 2010). Die Untersuchung geht dabei der Frage nach “How can today’s schools be transformed so that they become environments of teaching and learning that enable individuals to be lifelong learners and prepare them for the 21st century?” (OECD 2010). Das Projekt umfasst sowohl einen analytischen Teil des aktuellen Forschungsstands zum Thema Lernen, Lehren und Lernumgebungen, einen empirischen Teil als auch einen politisch-strategischen Teil (vgl. CERI 2010, S. 2). Mittels Beobachtungen zu Unterrichtsformen und Interviews mit Lehrpersonen, Schülergruppen und anderen Akteuren werden die innovativen Lernumgebungen auf der Grundlage eines Rasters untersucht, wobei die Individualisierung des Lernens und damit einhergehend die selbst-regulierenden, co-konstruktiven Lernprozesse, das kritische und selbst-reflektierende Denken und die formative Beurteilung im Zentrum des Interesses stehen (vgl. CERI 2010, S. 2f.).⁴⁵ Auf der Grundlage dieser Untersuchung werden im Anschluss Konsequenzen für die Bildungspolitik, -planung und -praxis diskutiert (vgl. CERI 2010, S. 2).

Nebst der bildungspolitischen Innovationen auf nationaler und internationaler Ebene ist es Aufgabe der Kantone, Ressourcen bereitzustellen, damit eine individuelle Förderung aller Kinder von Anfang an und bis zum Ende der Schulzeit realisiert werden kann. In Zukunft wird es deshalb darum gehen, ob sich Bund und Kantone auf eine gemeinsame Arbeit einlassen, damit eine gemeinsame, integrierte Strategie für ein übergreifendes Förderkonzept verfolgt werden kann. Die Zusammenarbeit beschränkt sich indes nicht auf bildungspolitische Massnahmen, sondern verlangt darüber hinaus eine umfassende Beteiligung aus anderen Bereichen der Politik, wie bspw. der Steuer- und Finanzpolitik, die für den Finanzausgleich zwischen Bund und Kanton, bzw. Kanton und Gemeinde zuständig ist (vgl. Coradi-Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter 2003, S. 69). Damit entsprechende Schritte für eine individuelle Förderung eingeleitet werden können, stellt das Erstellen einer objektiven, zuverlässigen und gültigen Prognose der Schülerleistungen eine notwendige Voraussetzung dar (vgl. Langfeldt & Trollenier 1993, S. 12).

9.4.2 Ressourcen auf Mesobene

Förderung durch individuellen Zugang und Zuwendung muss in der einzelnen Schule als verbindliche Unterrichtsmethode gelten:

„Keine unterrichtliche Massnahme wird tatsächlich nachhaltig sein, wenn sie nur von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern vertreten und durchgeführt wird. Daher ist es wichtig, Individualisierung als allgemeines Lehr- und Lernprinzip einer Schule z. B. im Schulprogramm festzuschreiben und auszudifferenzieren. Das individualisierte Lernen kann nur auf der Grundlage eines solidarischen, kooperierenden Verhaltens und eines gemeinsamen Wissens der gesamten Funktion von Schule gerecht werden. Ein gemeinsam getragenes Leitbild und Schulpro-

45 Nach Luhmann (2002) stellt die Wissenschaft eine der wichtigsten Ressource der Erziehung dar. Denn eine qualitativ hoch stehende Erziehung muss sich auf wahres Wissen, das durch die Wissenschaft bereitgestellt wird, stützen können (vgl. Luhmann 2002, S. 132).

gramm führt letztlich dazu, dass die Arbeit einer Einzellehrperson zu einem befriedigenden Zusammenarbeiten aller führt“ (vgl. Bräu 2005, S. 147).

Auf der Ebene der einzelnen Schule sind die gesetzlichen Vorgaben zur Förderung der Schülerinnen und Schüler konkret umzusetzen, wobei die vom Kanton zur Verfügung gestellten finanziellen Ressourcen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler gezielt einzusetzen sind.

Von entscheidender Bedeutung ist dabei der Einsatz personeller Ressourcen in Form von sozialem Kapital. Davon ausgehend, dass sich soziales Kapital in Form von Beziehungen in kollektiven Zusammenhängen auf das Sein und Handeln des Einzelnen gewinnbringend auswirkt, hat sich Coleman (1992) insbesondere mit den strukturellen Bedingungen sozialer Körperschaften auseinandergesetzt (vgl. Coleman 1992, S. 348ff.). Ein geschlossenes Netzwerk kann so zwischen Elternhaus und Schule entstehen, indem Beziehungen zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen und Eltern durch mannigfaltigen Austausch gepflegt werden (vgl. Coleman 1992, S. 353). Personelle Ressourcen sind darüber hinaus nicht nur von der Einstellung und Haltung der Akteure einer Schulgemeinschaft abhängig, sondern gehen auch mit dem Förderangebot in der Schule einher, das sowohl innerhalb als auch ausserhalb des Unterrichts zu erfolgen hat. Um eine optimale Förderung auch innerhalb des Unterrichts zu ermöglichen, sind zusätzlich Lehrpersonen, Sonderpädagogen oder auch Lehr-Assistenten einzusetzen (vgl. Ratzki 2007, S. 72).

Soll die individuelle Förderung tatsächlich als Chance und nicht nur als Belastung erfahren werden, sind insbesondere Innovationen im Bereich der materiellen Ressourcen notwendig. Nur in einer differenziert gestalteten Lernumgebung ist ein individuelles Arbeiten auf der Grundlage eines differenzierten Unterrichts realisierbar:

„Alle Schulen brauchen stets frei zugängliche Orte der Informationsbeschaffung für die Schülerinnen und Schüler, z. B. eine ständig geöffnete Bibliothek sowie Mediathek, verfügbare Computer mit Internetzugang u. ä. Optimal wären darüber hinaus betreute naturwissenschaftliche Labors, Werkstätte und künstlerische Ateliers für eigenständige Arbeiten. Lehrer und Lehrerinnen benötigen gute Sammlungen an Aufgaben und Materialien: Nicht jeder muss das Rad neu erfinden“ (Bräu 2005, S. 147).

Dabei zeigt sich, dass Fördermassnahmen in Form von Ressourceneinsatz nur dann zu einer Wirkung führen, wenn die angestrebten Ziele und die damit erreichten Verbesserungen der schulischen Leistungen benachteiligter Schüler auch systematisch überprüft werden (vgl. Böttcher 2005, S. 65). Eine systematische Überprüfung beinhaltet nach Böttcher (2005) folgende Elemente:

„Fokussierung der pädagogischen ‚Produktion‘ auf die Steigerung der (genauer inhaltlich zu füllenden) Leistungen sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler, stärkere Gewichtung des effizienten Einsatzes der hierzu nötigen Mittel, systematische empirische Evaluationen von Massnahmen sowie Erfolgsprämien für gelungene Reformen“ (Böttcher 2005, S. 65f.).

Nach Böttcher (2005) haben Förderprogramme insgesamt den Ansprüchen auf Effektivität, Effizienz, Evidenz und Erfolgsorientierung zu entsprechen, damit pädagogische Innovationen überhaupt realisiert und im Sinne eines „intelligenten Ressourceneinsatzes“ sinnvoll genutzt werden können (Böttcher 2005, S. 67). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob auf der Grundlage von Erfolgsprämien eine individuelle Förderung noch sachgerecht erfolgen kann oder ob letztlich nicht die Arbeit und somit auch die Resultate allein auf die Belohnung ausgerichtet werden.

9.4.3 Ressourcen auf Mikroebene

Der Einsatz personeller Ressourcen in Form von sozialem Kapital ist auch auf Mikroebene von entscheidender Bedeutung, damit individuelle Förderung überhaupt gelingen kann. Nach Cohen, Raudenbush & Loewenberg (2002) steht die Nutzung von Ressourcen in Abhängigkeit mit dem komplexen interaktiven Geschehen zwischen Lehrpersonen, Schülerschaft und deren Umgebung (vgl. Cohen, Raudenbush & Loewenberg 2002, S. 86ff). Die Lernumgebung, als gemeinschaftsbildender Raum, sollte von einer wohlwollenden und unterstützenden Betreuung durch die Lehrpersonen sowie durch ein vertrauensvolles Verhältnis geprägt sein (vgl. OECD 2004, S. 18). Eine auf Vertrauen basierende Schulgemeinschaft setzt zunächst eine berufsethische Haltung der Lehrpersonen voraus, damit überhaupt die Andersartigkeit und hiermit insbesondere die Bedürfnisse benachteiligter Schülerinnen und Schüler beachtet und gewürdigt werden (vgl. Hanke 2005, S. 116).

Cohen, Raudenbush & Loewenberg (2002) weisen darauf hin, dass Ressourcen insgesamt keinen direkten Effekt auf die Schülerleistungen haben, sondern es kommt insbesondere darauf an, *wie* Ressourcen von den Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern genutzt werden (vgl. Cohen, Raudenbush & Loewenberg 2002, S. 80; Hervorhebung durch S.K.). Es ist danach zu fragen, welche Voraussetzungen im Unterricht selbst geschaffen bzw. welche Gesichtspunkte beachtet werden müssen, damit eine ressourcenorientierte Lernkultur realisiert werden kann. Dabei stellt sich die Frage, wie aus methodisch-didaktischer Sicht ein auf Binnendifferenzierung ausgerichteter Unterricht zu arrangieren ist. Auf der einen Seite stehen die Kompetenzen der Lehrpersonen im Mittelpunkt der Betrachtung, auf der anderen Seite ist auch zu fragen, über welche Kompetenzen die Schülerschaft zu verfügen hat, damit selbständiges individuelles Lernen erfolgen kann. Darüber hinaus hat auch das soziale Netzwerk für die individuelle Förderung der Kinder eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.

9.5 Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts

Sind Ungleichheiten zu reduzieren, so ist an erster Stelle sensibel und differenziert auf die Zielgruppe benachteiligter Schülerinnen und Schüler einzugehen. Dies führt unter anderem zur weiterführenden Fragen, über welche Kompetenzen Lehrpersonen zu verfügen haben und wie der Unterricht aus didaktisch-methodischer Sicht zu gestalten ist, damit alle Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Unterrichts gefördert werden können. Hierzu existieren unter anderem unterschiedlichste Lerntheorien und didaktische Implikationen, wie insbesondere auch benachteiligte Schülergruppen im Unterricht zu fördern sind.

9.5.1 Zum Begriff der „Inneren Differenzierung“

Unter Differenzierung sind Massnahmen zu verstehen, welche die gezielte Bildung bestimmter Schülergruppen bezwecken, unter spezieller Berücksichtigung der unterschiedlichen Dispositionen dieser Schülergruppen (vgl. Teschner 1971, S. 14). Generell ist die äussere Differenzierung von der inneren Differenzierung zu unterscheiden.⁴⁶ Von äusserer Differenzierung spricht man

46 Böhme (2005) versteht unter Differenzierung „eine methodische, didaktische oder organisatorische Massnahme, durch die der Unterricht dem Schüler in Bezug auf Lernfähigkeit, Motivierbarkeit, Interessen und Neigungen individuell oder gruppenweise ‚angepasst‘ wird“ (Böhme 2005, S. 161). Dabei ist zwischen äusserer und innerer Differenzierung zu unterscheiden. Während mit Hilfe des „Streamings“ (Aufteilung fächerübergreifend nach Leistung) und des „Settings“ (fachspezifische Aufteilung nach Niveaugruppen) eine äussere Differenzierung vorgenommen wird, erfolgt bei der inneren Differenzierung die individuelle Förderung innerhalb einer heterogenen Gruppe, indem unterschiedliche Aufgaben an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden, die ihren individuellen Leistungen und Neigungen entsprechen (vgl. Böhme 2005, S. 161). Die Aufgaben werden nach der

bei einer Gruppeneinteilung, die sich in verschiedene Niveaustufen ausserhalb eines Klassengefüges erstreckt, während die innere Differenzierung Massnahmen innerhalb eines Klassengefüges umfasst (vgl. Teschner 1971, S. 14). Nach Sandfuchs (2009) sind dies die in den Klassenunterricht eingebauten Lernhilfen für einzelne Schülerinnen, Schüler oder für Gruppen (vgl. Sandfuchs 2009, S. 273).

Klafki & Stöcker (1976) folgend werden mit der inneren Differenzierung namentlich vier wichtige Ziele bezweckt (vgl. Klafki & Stöcker 1976, S. 503):

- Die Förderung aller Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- die Stärkung der Persönlichkeit und die damit einhergehende gegenseitige Unterstützung,
- die Anregung der Kooperationsfähigkeit des sozialen Lernens aller Schülerinnen und Schüler und
- die Entwicklung der Selbständigkeit aller Schülerinnen und Schüler, nach dem Motto „das Lernen lernen lassen“ (ebd., S. 503).

Durch das Prinzip der inneren Differenzierung soll jede Schülerin und jeder Schüler nach seinen Leistungsvoraussetzungen und -möglichkeiten individuell gefördert werden. Damit diese Forderung auch umgesetzt werden kann, ist der individuelle Entwicklungsstand massgebend. Eine einseitige Ausrichtung am Klassendurchschnitt wirkt sich hingegen auf eine individuelle Förderung hinderlich aus (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 188).

Die innere Differenzierung ist keine neue Erfindung der heutigen Pädagogik, sondern ist eine Forderung, die auf die Reformpädagogik des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zurückgeht (vgl. Graumann 2002, S. 141ff.) In den 1970er Jahren wurde dann die innere Differenzierung im Zusammenhang mit dem damals aktuellen Thema des Chancenausgleichs in Verbindung gebracht, wonach die Schule optimale Lernmöglichkeiten für alle Kinder bereitzustellen hatte (vgl. Bönsch 1970, Fischer 1970, 1972; Loser 1972; Klafki & Stöcker 1976; Klingenberg 1972; Fischer & Michael 1973; Ogorodnikow & Pidkassity 1974; Wiederhold 1975; Winkler 1975; Schittko 1975). Die innere Differenzierung wurde damals als Massnahme betrachtet, um die Lernmöglichkeiten, insbesondere für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, zu verbessern, die innerhalb eines undifferenzierten Unterrichts zu wenig individuell gefördert werden könnten (vgl. Klafki 1994, S. 203). Dabei wurden von einigen Autoren konkrete Massnahmen zur Gestaltung des Unterrichts vorgeschlagen (vgl. Lichtenstein-Rother 1969; Fischer 1970; Klein 1970 u.a.). Nur wenige der Untersuchungen gründen auf empirischen Untersuchungen, die meisten umfassen nur Ratschläge für die Praxis und Initiativen (vgl. Ogorodnikow & Pidkassity 1974). In letzter Zeit erlebt das Thema der inneren Differenzierung im Zusammenhang an die steigenden Anforderungen der heterogenen Lerngruppen einen erneuten Aufschwung. Dabei wird die innere Differenzierung bzw. die Binnendifferenzierung als Prinzip der Modifikation betrachtet, indem die Lernumwelt unter Beibehaltung des Klassenverbandes so weit wie möglich an den spezifischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler verändert wird (vgl. Ahlring 2004; Becker et al. 2004; Bönsch 2004; Bos 2004; Bosse 2003; Bräu & Schwerdt 2005; Eckert 2004, Graumann 2002; Tanner, Badertscher, Holzer, Schindler & Streckeisen 2006; Weber 2003, Wiater 2001).

Trotz allgemeiner Einsicht in die Notwendigkeit eines differenzierten Unterrichts liegt die Gefahr darin, dass der Begriff immer mehr zu einer pädagogischen Leerformel verkommt, unter dessen Programmatik Vielerlei und zum Teil sogar Gegensätzliches subsumiert werden kann (vgl. Teschner 1971, S. 7). Die Uneinigkeit der Begriffsdefinition herrscht vor allem dann vor, wenn konkrete Vorschläge zur Differenzierung vorgebracht werden sollten (vgl. Teschner

inneren Differenzierung durch die Menge und den Schwierigkeitsgrad, durch die gewählte Arbeitszeit, durch abgestufte Lehrerhilfe sowie durch unterschiedliche Arbeits- und Anschauungsmittel individuell angepasst (vgl. Böhm 2005, S. 161). Durch diese Individualisierung wird der Besonderheit und den Bedürfnissen des Einzelnen Rechnung getragen (vgl. Böhm 2005, S. 306).

1971, S. 7). So existieren vielfältige Entwürfe und eine ebenso grosse Palette an Massnahmen zur Gestaltung eines differenzierten Unterrichts, die ganz unterschiedliche pädagogische und politische Zielvorstellungen beinhalten (vgl. Yates 1971, S. 12). Dieses mangelhafte Bewusstsein gegenüber theoretischen Möglichkeiten und praktischen Ausformungen im Bereich der Differenzierung führt oft zu Fehlinterpretationen der Resultate einschlägiger empirischer Untersuchungen, die sich dann gleich einem zirkulären Prozess wiederum auf die Theoriebildung zurückwirken (vgl. Teschner 1971, S. 12). Teschner (1971) weist dabei insbesondere auf zwei massgebende Fehler hin, die bei der Interpretation der empirischen Forschung nicht genügend beachtet werden:

- (1) „Resultate, die an einer bestimmten Schulstufe oder Schulart gewonnen worden sind, werden auf eine andere Schulstufe oder Schulart übertragen: Das gilt z. B. für die Übertragung der Resultate aus dem Schultypenvergleich Svenssons (1958 und 1962) auf verschiedene Differenzierungsformen innerhalb ein und derselben Schulart, ferner für die Übertragung von Resultaten aus der Primarschule auf Fragestellungen der Sekundarschule“ (Teschner 1971, S. 13).
- (2) „Resultate, die an einer bestimmten kriteriengebundenen Differenzierungsform gewonnen worden sind, werden auf Differenzierungsformen übertragen, in denen nach einem anderen Kriterium gruppiert worden ist: Da gilt für die allenthalben verbreitete Praxis, mit Hilfe von Daten zum ‚ability grouping‘ – einer fast immer fächerübergreifenden Form der Gruppierung nach Intelligenzkriterien – zu Schlussfolgerungen über Formen des ‚setting‘ – einer fachspezifischen, in der Regel auf dem Kriterium Schulleistung basierenden Differenzierungsformen – kommen zu wollen“ (Teschner 1971, S. 13).

Die oben aufgeführten Fehlerquellen verdeutlichen, dass Generalisierungen von Forschungsergebnissen im Bereich der Differenzierung äusserst vorsichtig auszusprechen sind (vgl. Teschner 1971, S. 13). In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, „[...] welche Voraussetzungen geschaffen bzw. welche Gesichtspunkte beachtet werden müssen, damit innere Differenzierung des Unterrichts verwirklicht werden kann“ (Klafki & Stöcker 1976, S. 503). Damit Fördermassnahmen der inneren Differenzierung ganz allgemein gelingen, stellen förderdiagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen eine grundlegende Voraussetzung dar. Nach Sandfuchs (2009) kann eine gezielte Förderung nur dann erfolgen, wenn auch Klarheit über die Lernschwierigkeiten oder -stärken der einzelnen Schülerinnen und Schüler besteht (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274).

9.5.2 Diagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen

Damit eine innere Differenzierung realisiert werden kann, sind zunächst die speziellen Lern- und Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler festzustellen (Hanke 2005, S. 116). D. h., die Lehrpersonen müssen die Lernmöglichkeiten, aber auch die Leistungsgrenzen ihrer Schülerinnen und Schüler möglichst frühzeitig diagnostizieren und interpretieren können, was Fähigkeiten des Beobachtens, des Verstehens, des Unterstützens sowie des Evaluierens erfordert (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274).

9.5.2.1 Beobachtungen individueller Lernvoraussetzungen

Nebst der Möglichkeit einer Leistungsfeststellung auf der Grundlage von formellen Schulleistungstests hat die Lehrperson in ihrer Rolle als ständige Begleitperson die Schülerinnen und Schüler durch geschultes Beobachten in ihrem Verhalten wahrzunehmen. Das systematische Beobachten setzt im Vergleich zum ungerichteten Beobachten zunächst voraus, dass die Lehrperson über ein grundlegendes Wissen, sowohl über spezifisch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Zusammenhänge als auch über entwicklungs- und kognitionspsychologische Kenntnisse verfügt (vgl. Hanke 2005, S. 121). Darüber hinaus sind Kenntnisse über die Lernbiografie der Schülerinnen und Schüler sowie deren sozialen, kulturellen und ethnischen Hinter-

gründe von zentraler Bedeutung (vgl. Hanke 2005, S. 122). Gerade hinsichtlich der Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist es wichtig, dass die Lehrperson die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft der Schülerschaft und deren Lernbedingungen versteht. Dazu gehört das Wissen über die Rolle des Beobachters, über den Prozess beim Beobachten als auch über die damit zu gewinnenden Einsichten (vgl. Hanke 2005, S. 120).⁴⁷

Ein bestimmtes Verhalten beobachten zu können, setzt voraus, dass (a) eine präzise Fragestellung der Beobachtung zugrunde gelegt wird, (b) die Bedingungen der Beobachtung geklärt sind, (c) die Kategorisierung der Verhaltensmerkmale festgelegt wird, (d) die zu beobachtenden Verhaltensweisen aufgezeichnet werden, wonach dann (e) die Methode zur Auswertung der Ergebnisse auszuwählen ist (vgl. Ingenkamp & Lissman 2005, S. 78f.).:

- (a) Ein systematisches Beobachten erfordert an erster Stelle eine Klarheit über die Ziele der Beobachtung (vgl. Hanke 2005, S. 120). Nur wenn sich der Beobachter bewusst ist, welche Informationen über Lernprozesse einer Schülerin oder eines Schülers über die Beobachtung zu gewinnen sind, kann auch eine zielgerichtete Fördermassnahme getroffen werden. Wie bei jeder wissenschaftlich orientierten Untersuchung, hat sich der Beobachter im Voraus damit auseinanderzusetzen, „welche Frage [...] durch die Beobachtung beantwortet werden [soll]“ (Ingenkamp & Lissman 2005, S. 78).
- (b) In einem zweiten Schritt sind die Bedingungen der Beobachtungssituation abzuklären, indem die für die Beantwortung der Fragestellung geeignete Form der Beobachtung gewählt wird (vgl. ebd., S. 78). Die Pädagogische Diagnostik unterscheidet dabei die „unsystematische“ von der „systematischen Beobachtung“, die „nicht-teilnehmende“ von der „teilnehmenden Beobachtung“, die „Beobachtung von Ereignis- und Zielstichproben“ sowie die „Beobachtung nach Art der Ergebnisfixierung“ (ebd., S. 78). Innerhalb dieser Abgrenzung von Beobachtungsformen existieren natürlich auch verschiedene Mischformen (vgl. ebd., S. 79).
- (c) Anschliessend ist zu untersuchen, wie das zu beobachtende Verhalten zu kategorisieren ist, dass auf dieser Grundlage die Frage beantwortet werden kann (Gültigkeit). Hierfür stehen zwei relevante Formen der Beobachtungsprotokollierung zur Verfügung: das Indexsystem und das Kategoriensystem (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 82ff.). Während beim Indexsystem ein Verhalten zum Voraus beschrieben und dann durch Beobachtung registriert wird, umfasst das Kategoriensystem alle möglichen Ausprägungen eines Verhaltens, wobei die einzelnen Kategorien sich gegenseitig ausschliessen (vgl. ebd., S. 83f.). Ein Indexsystem zeichnet sich dadurch aus, dass durch seine Offenheit noch weitere Verhaltensweisen aufgeführt werden könnten (vgl. ebd., S. 84). Der Beobachter hat sich auf eine zu begründende Auswahl an repräsentativen Verhaltensweisen zu beschränken (vgl. ebd., S. 84). Damit die Verhaltensweisen registriert werden können, müssen sie eindeutig und klar definiert sein (vgl. ebd., S. 84). Demgegenüber ist das Kategoriensystem aufgrund seiner Vollständigkeit inhaltsreicher, aber im Vergleich zum Indexsystem, das konkret zielgerichtet ist, auch abstrakter (vgl. Fasnacht 1995, S. 189).
- (d) Das Verhalten ist während dem Beobachten zu protokollieren, damit es zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet werden kann. Eine der gängigsten Möglichkeiten zum Speichern des Beobachteten ist die Fähigkeit des Erinnerns, aus Gründen der Transparenz sollten aber die Beobachtungen von Lehrpersonen unbedingt auch schriftlich aufgezeichnet werden. Als Aufzeichnungsmethoden eignen sich sowohl Simultanprotokolle (aspektfreie Mitschriften mit Hilfe von auditiven oder visuellen Aufzeichnungen, aspektgebundene Mitschriften) als auch Gedächtnisprotokolle (Verlaufsprotokolle, zu-

47 Beobachten von Verhaltensweisen ist auch in verschiedensten wissenschaftlichen Bereichen von zentraler Bedeutung: „Beobachten ist nicht nur das grundlegende Verfahren der empirisch forschenden Sozialwissenschaft und der Erziehungswissenschaft, sondern auch die grundlegende Methode der Pädagogischen Psychologie“, die auf der Grundlage von Beobachtung Wissen für Schule und Unterricht bereitstellen (Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 74).

sammenfassende Protokolle). Eine effiziente Methode des Aufzeichnens ist diejenige der Zeichensysteme, nach der die Häufigkeit und die Intensität eines Verhaltensmerkmals mit einer Strichliste registriert werden. In der Fachsprache heissen diese Häufigkeitstabellen Schätz- oder Ratingskalen (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 87ff.). Eine ähnliche Funktion haben auch so genannte Checklisten, die Begriffe, Aussagen oder Fragen zu einem Verhalten aufweisen, die dann angekreuzt werden, allerdings geben diese keine Auskunft im welchem Grad (wie häufig, wie intensiv) ein Merkmal auftritt (vgl. ebd., S. 88). Ratingskalen erweisen sich als sehr praxistauglich, da die Lehrperson auch während des Unterrichtsgeschehens ein Verhaltensmerkmal ohne grossen Aufwand protokollieren kann.

- (e) Letztlich sind die protokollierten Beobachtungen auszuwerten und zu interpretieren. Die Wertungs- und Interaktionsprozesse geben Aufschluss über die Inferenz (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 87). Die Inferenz steht in Abhängigkeit zu den gewählten Kategorien, die sich von niedriginferent bis hin zu hochinferent ausgeprägt sein können (vgl. ebd., S. 87). Hochinferente Urteile sind inhaltsreicher und aussagekräftiger als niedriginferente (vgl. ebd., S. 84).

Auf der Grundlage von regelmässigen Beobachtungen können Lehrpersonen die Besonderheiten eines Kindes erkennen, so etwa seine punktuellen Schwächen, aber auch dessen Stärken (vgl. Knauf 2009, S. 211). Dabei ist von zentraler Bedeutung, dass nicht nur die Schwachstellen durch die Beobachtung erfasst werden, sondern insbesondere auch dasjenige, was die Kinder beim Lernen motiviert. Denn die Fokussierung ausschliesslich auf Defizite wirkt sich eher kontraproduktiv aus, da sich die Resignation und das Vermeidungsverhalten des Kindes eher verstärken (vgl. Knauf 2009, S. 211). Damit auf der Grundlage von differenzierten Beobachtungen personenbezogene, individuelle Förderpläne erstellt werden können, sind gewisse Gütekriterien zu beachten.

9.5.2.2 Gütekriterien von Beobachtung

Da Beobachtungsaufgaben ganz allgemein anfällig auf Verzerrung sind, haben diese wie andere Testverfahren ebenso den Gütekriterien Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit zu genügen. Beobachten als subjektiver (Re)Konstruktionsprozess steht in unmittelbarer Abhängigkeit mit dem Wissens- und Erfahrungshintergrund des jeweiligen Beobachters (vgl. Hanke 2005, S. 120). Es ist daher wichtig, dass sich die Lehrperson einerseits ihrer eigenen Subjektivität bewusst ist, andererseits hat sie durch Selbstreflexionsprozesse ihre Beobachtungen kritisch zu analysieren (vgl. Hanke 2005, S. 120).⁴⁸ Eine weitere Möglichkeit um die Subjektivität zu kontrollieren bietet der Austausch mit anderen Fachpersonen, die sich der gleichen Beobachtungsaufgabe angenommen haben (vgl. Hanke 2005, S. 120). Mit Hilfe verschiedener Sichtweisen ist zu überprüfen, inwieweit die eigene Beobachtung mit derjenigen anderer übereinstimmt bzw. abweicht (Inter-Rater-Reliability) und inwieweit die Beobachtungen einer Person stabil bleiben oder nicht (Intra-Rater-Reliability) (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 92). An die Beobachtung werden daher hohe Anforderungen gestellt, weil auf ihrer Basis letztlich auch die verantwortungsvolle Aufgabe der individuellen Förderung aufzubauen ist.

48 Ingenkamp & Lissmann (2005) machen in diesem Zusammenhang auf die Gefahren für die Gültigkeit von Beobachtungsfehlern, Referenzfehler, „Weder-noch“-Aussagen oder Zusammenhangsfehler, aufmerksam (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 75ff.).

9.5.2.3 Evaluieren der Lernprozesse und -ergebnisse

Nach der Durchführung von individuellen Fördermassnahmen ist das Resultat zu evaluieren, damit festgestellt werden kann, welche Lernprozesse von den Lernenden vollzogen worden sind und welche Ziele damit erreicht wurden (vgl. Böttcher 1985, S. 65f.; Hanke 2005, S. 124). Die Evaluation soll ebenso Aufschluss geben, durch welche Bedingungen Lernprozesse gefördert bzw. verhindert wurden (vgl. Hanke 2005, S. 124). Es sind selbstverständlich verschiedene Faktoren für das Gelingen oder Scheitern eines Lernangebots verantwortlich zu machen. Eine Evaluation kann wie vor der eingeleiteten Massnahme auf der Grundlage eines sachbezogenen Schulleistungstests oder wiederum mit systematisch, wissenschaftlichem Beobachten ausgewertet werden. Die Rückmeldung erfolgt im Sinne der formativen Beurteilung, welche zum Ziel hat, die individuellen Lernprozesse zu prägen und zu begleiten.

Aufzeichnungen in Form von Tagebüchern oder Portfolios bilden dabei eine ideale Grundlage für die Feststellung eines Lernprozesses (vgl. Hanke 2005, S. 125). Portfolios, die aus einer Sammlung von repräsentativen Arbeiten bestehen, dokumentieren die jeweiligen Arbeitsprozesse und Entwicklungen einer Schülerin oder eines Schülers auf authentische Weise (vgl. Brunner & Schmidinger 1997, S. 1074). Das so genannte Beurteilungsportfolio, im Unterschied zu weiteren Portfoliotypen wie Arbeits-, Vorzeige oder Bewerbungsportfolio, zeigt die gestellten Anforderungen und die damit im Zusammenhang stehenden Lern- und Entwicklungsprozesse sowie die Lernprodukte der Lernenden auf (vgl. Jürgens 2005, S. 173). Insofern stellt das Portfolio für die Förderdiagnostik ein ideales Instrument dar.

Der Austausch der Wahrnehmungen – zwischen Lehrpersonen, Schülerin bzw. Schüler, Eltern und weiteren Erziehungsberechtigten – ist letztlich für eine umfassende Evaluation initiiert Angebote und für die Abklärung weiterer Schritte unerlässlich. Hierfür eignen sich verschiedene Gesprächsformen, so bspw. Unterrichtsgespräche oder Lehr-Lerngespräche, die sich je nach Gesprächsinhalt in weitere Begriffskategorien unterteilen lassen. Bittner (2009) unterscheidet dabei zwei grundlegende Gespräche: Das zielgerichtete Gespräch über vorgegebene Inhalte und das meinungsbildende Gespräch über individuelle Ansichten und Lösungswege (vgl. Bittner 2009, S. 223). Während mit Hilfe des zielgerichteten Gesprächs eine Sachklärung oder Sacherkundung vorgenommen wird, dient das meinungsbildende Gespräch dem Meinungsaustausch bspw. zwischen Lehrperson, Eltern, Schülerin oder Schüler (vgl. ebd., S. 225). Im Unterricht, aber auch in Elterngesprächen, stellt die meinungsbildende Gesprächsform hohe Anforderungen an die Moderation einer Lehrperson (vgl. ebd., S. 225). Dabei ist es wichtig, dass die Lehrperson die notwendige dialogische Offenheit zulässt, die sich in folgenden Punkten zeigt: „Interesse an Thema und Gegenüber, kommunikative Distanz, selbstkritisches Nachvollziehen, Abgleich gegenseitiger Erwartungen, wechselseitiges Verarbeiten und Lernen und interaktive Sinnfindung“ (ebd., S. 224).

Insbesondere bei Entscheidungsfindungen, bspw. im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, sind Gespräche oft konflikthanfällige. Im Dissensfall zeigt sich, dass Lehrperson, Eltern, Schülerin oder Schüler zu einer Perspektivenabschottung oder zur Beeinflussung der Meinungsfindung tendieren, was einer demokratischen Dialogkultur widerspricht und letztlich konstruktive Lösungen verhindert. Für eine offene Gesprächskultur sind deshalb dialogische Grundkompetenzen von grösster Wichtigkeit.

Dass die verschiedenen Fördermassnahmen und -angebote im Unterricht auch zielgerichtet angeordnet werden können, haben Lehrpersonen des Weiteren auch über didaktisch-methodische Kompetenzen zu verfügen.

9.5.3 Didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrpersonen

Die Auswertung und Interpretation individueller Lernvoraussetzungen und -prozesse durch systematisches Beobachten bildet die Grundlage für die Gestaltung der Lernumgebung. Die innere Differenzierung alsdann ermöglicht eine Gestaltung der Lernumgebung, die der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung trägt, d. h., der Unterricht ist den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechend „ungleich“, „verschieden“ bzw. „passend“ zu gestalten (Hanke 2005, S. 123f.).

Die Gestaltung von differenzierten Lernumgebungen wird von der Lehrperson arrangiert und geleitet.⁴⁹ Dabei ist sowohl den leistungsstarken als auch den leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine individuelle Förderung zukommen zu lassen. Während die Förderung für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eher Massnahmen im Bereich der Lernhilfen und des wiederholenden Übens grundlegender Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse besteht, zielen Fördermassnahmen für Leistungsstarke auf Akzeleration oder „Enrichement“: Die Gruppe der Fördermassnahmen im Bereich der Akzeleration (Beschleunigung) bezweckt ein verkürztes Durchlaufen der Lernprozesse, die Gruppe der Fördermassnahmen im Bereich des „Enrichements“ (Anreicherung) hingegen eine integrative möglichst breite Förderung von Begabungen und Interessen (vgl. Sandfuchs 2009, S. 275).

9.5.3.1 Differenzierungen der Arbeitsmaterialien

Innere Differenzierung erfordert nicht nur spezielle didaktische Massnahmen, sondern setzt auch das Vorhandensein gewisser differenzierter Arbeitsmaterialien (vgl. Klafki & Stöcker 1976, S. 505f.), die Gestaltung der Zeiträume sowie die Entwicklung in der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen voraus (vgl. Bräu 2005, S. 147). Der Aufbau solcher Lernumgebungen macht eine längerfristige und differenziertere Vorplanung notwendig. Es ist vornehmlich Aufgabe der Lehrpersonen, den Unterrichtsstoff und damit zusammenhängend auch die Lernumgebung so zu gestalten, dass eine differenzierte Herangehensweise für die Schülerinnen und Schüler überhaupt möglich ist.

Die Ansprüche an einen gut funktionierenden differenzierten Unterricht sind allerdings hoch, weshalb Lehrpersonen damit an ihre Grenzen stossen. Auch Klafki & Stöcker (1976) haben auf dieses Problem bereits hingewiesen:

„Nun wäre es zweifellos illusorisch zu fordern, einzelne Lehrer [...] müssten sich jeweils selbständig daran machen, in vollem Umfang Lernmaterialien für differenzierten Unterricht zu entwickeln. Das wird nur in begrenztem Umfang möglich sein. Hierzu sind Teams von Lehrpersonen besser geeignet als wenn die Strukturierung der Lehrmittel im Alleingang bewältigt werden sollte. Daneben gibt es auch in den bisherigen Schulbüchern und Arbeitsmaterialien – wenn auch meist nicht auf der Basis einer ausgewiesenen theoretischen Begründung – etliche Ansätze in Richtung auf binnendifferenzierten Unterricht“ (Klafki & Stöcker 1976, S. 505f.).

Für die Differenzierung im Bereich der Arbeitsgruppen und der Unterrichtsinhalte und Lernziele ist zunächst eine Differenzierung der Medien notwendig. In einem ersten Schritt sind die vorhandenen Lehrmittel auf differenzierte Aufgaben hin zu untersuchen (vgl. Klafki & Stöcker 1976, S. 506). Es ist zu fragen, welche Aufgabenstellungen zum Grundwissen (Fundamentum) gehören und somit von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden sollten. Andere Aufgaben wiederum stellen aufgrund ihrer Komplexität höhere Anforderungen (Additum), weshalb diese für zusätzliche Aufgabenstellungen zu nutzen sind. Ein solches Vorgehen erfordert aller-

49 Weil Lehrpersonen nicht selten durch die anspruchsvolle Arbeit der inneren Differenzierung überfordert sind (vgl. Terhart 2004, S. 11), wurde der neue Ansatz der „natürlichen Differenzierung“ entwickelt, der eine Differenzierung von den Lernenden aus vorsieht. Allerdings sind auch mit dieser Form der Differenzierung Lehrpersonen gefordert, indem sie über spezifisch fachdidaktische Kompetenzen zu verfügen haben, damit die Unterrichtseinheiten im Voraus bereits differenziert gestaltet werden können.

dings die Zusammenarbeit mehrerer Personen, um die Lehrmittel systematisch zu gliedern (vgl. ebd., S. 506). Darüber hinaus ist es auch sinnvoll, wenn andere Lehrmittel einbezogen werden, so dass Lernziele und Lerninhalte miteinander verglichen werden können.

Diese Vorgehensweise erlaubt auch die Entwicklung von Arbeitsblättern oder Arbeitshilfen, die unter anderem für die Bearbeitung der Aufträge hilfreich, vertiefend oder erweiternd sind. Die Ergänzung mit zusätzlichen Arbeitsblättern ist insbesondere für die individuelle Förderung eine grundlegende Voraussetzung, um gezielt auf die Lernvoraussetzungen einzugehen.

Bei der Materialdurchschau und deren Gliederung sind der Lehrplan und die jeweiligen Lernziele richtungsweisend. Damit die Arbeit eines differenzierenden Unterrichts aber zu bewältigen ist, sind Lehrmittel mit bereits gegliederten Aufgaben im Sinne Fundamentum – Additum notwendig. Die Gliederung der Unterrichtsinhalte in grundlegende und erweiterte Aufgabenstellungen ist jeweils so vorzunehmen, dass den Kindern immer offen steht, wie weit sie in die Materie vordringen wollen. Klafki (1994) betont die Notwendigkeit der flexiblen Handhabung mit Differenzierung:

„Zweifelloos birgt jede Differenzierung nach *Fundamentum* und *Additum* die Gefahr neuer Verfestigungen in sich. Eine Weiterentwicklung des Prinzips muss sich tendenziell immer an dem (nur scheinbar paradoxen) Ziel der Aufhebung dieser Differenzierung orientieren, d. h. an dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen *Fundamentum* und *Additum* so gross wie möglich zu machen, *alle* Kinder zu motivieren, *über* Fundamentum-Stufe hinauszukommen und ihnen entsprechende Hilfen zur Verfügung zu stellen“ (Klafki 1994, S. 184; Hervorhebung durch zit. Autor).

Bräu (2005) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Orientierung an Mindestanforderungen und Bildungsstandards für die Differenzierung der Lehrmittel eine wesentliche Hilfe darstelle, damit alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft, vom Geschlechts, vom Glauben, von den Lernvoraussetzungen oder von der Begabung – eine solide Grundlage an Kenntnissen und Fähigkeiten erwerben können (vgl. Bräu 2005, S. 139). Da die Motivationslage und die Leistungsmöglichkeiten eines jeden variieren, ist die Orientierung sowohl am einzelnen Kind als auch an für alle geltenden Standards erforderlich (vgl. Bräu 2005, S. 139). Auf der Basis dieser sich gegenseitig ergänzenden Bildungsanforderungen sind Lehrmittel und Unterrichtseinheiten zu strukturieren.

Nach der Gliederung der Aufgabenstellungen und der Entwicklung von zusätzlichen Arbeitsblättern sind auch spezifische Unterrichtshilfen bereitzustellen, damit die Aufgaben von dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülerin auch bewältigt werden können. Hierzu können „Lesehilfen für Texte, Graphiken, Statistiken, Modelle oder Bilder“ dienlich sein (Klafki & Stöcker 1976, S. 506), zusätzliche Hilfestellungen ermöglichen aber auch der Computer oder andere Medien (vgl. Bräu 2005, S. 147).

9.5.3.2 Differenzierungen der Unterrichtsformen

Individualisierung und Differenzierung erfordert adäquate Unterrichtsmethoden, die je nach Ziel der Förderung unterschiedliche Zugänge ermöglichen. Nach Weinert (1998) steht die Wahl von Lernziel und Unterrichtsform in einem interdependenten Verhältnis. Es lassen sich für die Typologien von Lerntransfer grundsätzlich vier methodische Konzepte unterscheiden, auf deren Grundlage angemessen auf individuelle Förderung einzugehen ist:

- Vertikaler Lerntransfer: Die Einführung von Inhaltsgebieten erfolgt oft nach direkter Instruktion durch die Lehrperson.
- Horizontaler Lerntransfer: Situieretes Lernen erlaubt variables, lebensnahes Üben in Form von Projektunterricht, Gruppenunterricht oder Teamarbeit.

- Lateraler Lerntransfer: Es geht dabei um metakognitive Kompetenzen des Lernens, d. h., um ein selbständiges Lernen. Der offene Unterricht ist hierfür eine geeignete Unterrichtsform.
- Handlungsbedingter Lerntransfer: Durch Gewohnheitsbildung, persönliche Erfahrungen und Reflexionen im Schul- und Klassenverband wird Persönlichkeitsbildung, Allgemeinbildung, kognitive Förderung und auch moralische Erziehung ermöglicht.

Der vielfältige und abwechslungsreiche Einsatz von Sozialformen im Unterricht bietet eine ideale Voraussetzung, um unterschiedlichste Gelegenheiten für individuelles und differenziertes Arbeiten zu schaffen. Dabei bedarf es einer Methodenvielfalt, die das kooperierende Lernen, das selbständige Lernen, das Üben und das Vertiefen erlaubt (vgl. Bräu 2005, S. 141). Grundsätzlich eignen sich schülerorientierte bzw. offene Arbeitsformen eher zur Differenzierung und Individualisierung im Unterricht als dies durch Frontalunterricht möglich wäre. Nach Klafki (1994) stehen vier Grundformen zur Verfügung, um den Unterricht in der Sozialform zu differenzieren:

- Gruppenunterricht: Die Lehrperson arbeitet gezielt mit einer Teilgruppe der Klasse, während der übrige Teil der Klasse in einer anderen Sozialform lernt.
- Einzelarbeit: Die Schülerin oder der Schüler arbeitet selbständig mit Hilfe programmierter Arbeitsmaterialien oder auch in nicht-programmierter Form.
- Partnerarbeit: Zwei Lernende arbeiten gemeinsam, indem sie sich beim Lernen gegenseitig unterstützen.
- Gruppenarbeit: Im Gegensatz zum Gruppenunterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig, ohne direkte Anweisung durch die Lehrperson. Diese Art von Sozialform erlaubt in ausgeprägtem Mass das Zusammenwirken und die wechselseitige Anregung von Lernenden mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Voraussetzungen, Motivationen und Einstellungen (vgl. Klafki 1994, S. 186).

Der Gruppenunterricht ist eine ideale Sozialform, um die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern. Die Lehrperson kann in einer leistungshomogenen Gruppe von drei bis sechs Lernenden auf gewisse Schwachstellen oder Problembereiche spezifisch eingehen, gemeinsam werden Lösungswege gesucht und aufgezeigt. Ideal ist, die Teilgruppen, Kleingruppen oder die Halbklassen in verschiedenen Räumen parallel zu unterrichten, damit konzentriertes Arbeiten gewährleistet werden kann (vgl. Knauf 2009, S. 215). Wenn kein zusätzlicher Klassenraum zur Verfügung steht, eignet sich hierfür letztlich auch eine Sitzcke im Flur (vgl. Knauf 2009, S. 211). Wichtig ist ausserdem, dass die Gruppen begleitet werden, dass für jede Gruppe eine Lehrperson zur Verfügung steht, damit eine individuelle Betreuung auch ermöglicht werden kann. Lehrformen des Teamteachings eignen sich hierfür besonders gut. Voraussetzung hierfür ist aber, dass sich die Lehrpersonen „in der gemeinsamen Planung abstimmen und curriculare, didaktische und methodische Fragen diskutieren und klären“, damit die intendierten Ziele im Bereich der individuellen Förderung auch erreicht werden können (Graumann 2009, S. 234).

Bei der Einzelarbeit arbeitet die Schülerin oder der Schüler selbständig und eigenverantwortlich, indem die Aufgabenbearbeitung und das Arbeitstempo individuell festgelegt werden (vgl. Scholz 2008, S. 189). Die Einzelarbeit ist für individuelles Lernen eine geeignete Form, weil den Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers am besten entsprochen werden kann (vgl. ebd., S. 189). Besonders nach Einführung neuer Unterrichtsthemen kann sich die Schülerin oder der Schüler ihren bzw. seinen Fähigkeiten entsprechend in das Gebiet einarbeiten, das Gelernte wiederholen und durch Üben anwenden und vertiefen (vgl. ebd., S. 189f.). Dabei haben nicht alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Unterstützung durch die Lehrperson nötig, einige brauchen mehr Unterstützung und Rückmeldung als andere (vgl. Knauf 2009, S. 215). In der Partnerarbeit können sich zwei Lernende gemeinsam in einem Unterrichtsthema vertiefen und Aufgabenstellungen lösen, die sie allein nicht in gleicher Weise bewältigen könnten. Komplexe Sachverhalte oder Problemstellungen können zu zweit

besser angegangen werden als im Alleingang. Die Auseinandersetzung mit einem Lernpartner ermöglicht auch, die eigene Denkweise von einer anderen Perspektive zu beleuchten. Dadurch wird die kognitive Leistungsfähigkeit des Einzelnen stärker gefördert als dies in der Einzelarbeit möglich wäre (vgl. Scholz 2008, S. 19). Zudem wird auch die soziale Kompetenz geschult, indem „sie sich gegenseitig korrigieren, stärken, ergänzen und unterstützen“ (ebd., S. 19). Die Partnerwahl kann unter verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen, je nach dem steht die Zusammensetzung auch in Abhängigkeit, ob die Wahl zufällig oder bewusst gesteuert wurde. Mit Blick auf individuelle Förderung sind Lernpartnerschaften mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten eventuell gewinnbringender als wenn die Lernpartner über ähnliche Kompetenzen und Fähigkeiten verfügen. Andererseits sind auch zufällige Partnerbildungen (Sitznachbarn, Karussellgespräche etc.) ebenso gewinnbringend, weil sich die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Sichtweisen einstellen müssen (vgl. Scholz 2008, S. 19f.).

Im Unterschied zum Gruppenunterricht, welcher durch die Lehrperson eng betreut wird, erlaubt die Form der Gruppenarbeit den Lernenden, soweit als möglich selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Die Arbeitsergebnisse werden erst nach einer gewissen Phase mit der Lehrperson besprochen, so dass das weitere Vorgehen in der Gruppenarbeit festgelegt werden kann. Das Gesamtergebnis wird am Ende vor der Klasse präsentiert, wobei eventuell auch die Möglichkeit besteht, Fragen zu stellen oder Diskussionen über das Erarbeitete im Plenum zu führen (vgl. Scholz 2008, S. 20). Im Rahmen einer Gruppenarbeit können die Schülerinnen und Schüler verstärkt soziale und kommunikative Kompetenzen entwickeln, die für einen gelingenden individuellen Förderunterricht unerlässlich sind. Indem sie aufeinander eingehen und sich gegenseitig unterstützen müssen, profitieren nicht nur benachteiligte Schülerinnen und Schüler.

Letztlich zieht eine individuelle Differenzierung auch eine neue Planung der Unterrichtszeit mit sich. Die relativ kurzen Zeitintervalle der Lektionen sind für individuelles Arbeiten nicht geeignet. Vielmehr sollte sich förderorientierter Unterricht in grösseren Zeiteinheiten erstrecken (vgl. Bräu 2005, S. 147). So erweisen sich Doppellektionen oder Epochenunterricht für individuelles Lernen als sinnvoll, weil das Arbeiten in diesen Formen jeweils mit längerdauernden Lernprozessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Insgesamt geht die innere Differenzierung des Unterrichts mit einer veränderten Rolle der Lehrperson einher, die sich allein durch die vielfältige Herangehensweise der Schülerinnen und Schüler ergibt (vgl. Bräu 2005, S. 138):

„In dem Ausmass, in dem einzelne Entscheidungen auf die Schülerinnen übertragen werden und die Lernenden immer komplexere Arbeitsschritte selbständig bewältigen, müssen diese dabei unterstützt und individuell beraten werden. Dafür muss der Lehrer oder die Lehrerin wissen, woran der Schüler bzw. die Schülerin gerade arbeitet und wie der Stand der Arbeit ist. Er oder sie muss inhaltlich den Überblick haben, mögliche Problemstellungen zu antizipieren bzw. diagnostizieren und individuell entscheiden, welche Art und welches Mass an Hilfestellungen notwendig und sinnvoll sind. Der Lehrer wird zum Berater im Lernprozess. Diese Beratung und Betreuung stellt eine besondere Herausforderung für die Lehrerinnen und Lehrer dar, weil sie in einem Spannungsfeld widerstrebender Anforderungen geschieht“ (Bräu 2005, S. 138).

Damit innere Differenzierung und damit einhergehend die individuelle Förderung gelingen kann, sind methodisch-didaktische Kompetenzen der Lehrpersonen eine notwendige Voraussetzung, die in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung zu schulen sind (vgl. Hanke 2005, S. 125f.; Ratzki 2007, S. 76).

9.6 Arbeitstechnische Kompetenzen zum selbstregulierten und sozial-kooperativen Lernen der Schülerinnen und Schüler

Damit die individuelle Förderung durch innere Differenzierung auch sinnvoll genutzt werden kann, sind nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Lernen verantwortlich zu machen (vgl. Klafki 1994, S. 185). Nur wer wirklich Verantwortung für

die eigenen Lernfortschritte übernimmt, ist letztlich auch in der Lage, Defizite und Lücken zu erkennen und gezielt anzugehen. Im Gegensatz zum fremdgesteuerten Lernen, das oft durch die Lehrperson vorgenommen wird, bezieht sich das selbstgesteuerte Lernen auf die eigenverantwortliche Vorgehensweise der Lernenden in Bezug auf die Strukturierung und Zielsetzung der Lernprozesse, Lernzeitaufteilung, Lernmaterialnutzung und Bearbeitungsreihenfolge (vg. Levin & Arnold 2009, S. 154). Damit sich die Schülerinnen und Schüler trotz Widerstände und Beschwerlichkeiten auf das Lernen einlassen und ausdauernd bei der Sache bleiben können, ist der Einsatz von Lernstrategien, metakognitiver Fähigkeiten und die Steuerung der motivationalen Prozesse unerlässlich.

9.6.1 Selbstreguliertes Lernen

Nach Hasselhorn & Labuhn (2008) lassen sich drei Funktionsbereiche unterscheiden, die dem Prozess des selbstregulierten Lernens zugrunde liegen:

- (1) Die kognitive Funktion: Lernstrategien sind für die Lernprozesse von elementarer Bedeutung (vgl. Levin & Arnold 2009, S. 156). In der kognitionspsychologischen Forschung werden hierfür drei wesentliche Lernstrategien unterschieden: Die Wiederholungs-, die Elaborations- und die Organisationsstrategie. Während die Wiederholungsstrategie vor allem dem Speichern von Informationen dient, kann mit Hilfe der Elaborationsstrategie das neu Gelernte mit dem Vorwissen verknüpft werden. Mit Hilfe der Organisationsstrategie hingegen lässt sich die Menge des Lernstoffes reduzieren, indem bspw. Merksätze und Regeln formuliert oder Tabellen und Diagramme genutzt werden (vgl. ebd., S. 157).
- (2) Die motivationale Funktion: Selbständiges Lernen ist ohne die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung in Bezug auf die Ziele, Inhalte und Methoden nicht möglich (vgl. Bräu 2005, S. 137). Diese Entscheidungsmöglichkeiten bieten die Chance, an eigene Interessen, Stärken oder Vorkenntnisse anzuknüpfen, was sich auf die Motivation der Lernenden unmittelbar auswirkt (vgl. ebd., S. 137). Um die Motivation zu fördern, ist grundsätzlich von einer ressourcenorientierten, lernfördernden Sichtweise auszugehen. Dabei stehen primär die Stärken der Lernenden im Vordergrund und nicht deren Lerndefizite (vgl. Wazlawik 1976, S. 47ff.). Weil der Erfolg für die Lernprozesse von grösster Bedeutung ist, sind dementsprechend auch die Bemühungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer anstrengungsorientierten Beurteilung zu honorieren (vgl. Sandfuchs 2009, S. 274).
- (3) Die metakognitive Funktion: Die Fähigkeit zur Metakognition spielt bei der Bewältigung des eigenen Lernens eine nicht unwesentliche Rolle. Damit die Lernenden ihren eigenen Lernprozess bewusst planen, steuern und immer wieder evaluieren können, sind metakognitive Kompetenzen unerlässlich (vgl. Bräu 2005, S. 137). Durch die Metakognition verstehen die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen auch über längere Phasen hinweg bewusst zu beobachten, zu überdenken und so den Ist-Zustand der Lernziele mit dem Soll-Zustand der Lernergebnisse zu vergleichen (vgl. Guldemann 1996, S. 35).

Die einzelnen Komponenten der oben aufgeführten Funktionen ergänzen und bedingen sich gegenseitig. In Anlehnung an das Modell von Zimmermann & Campillo (2003) kann der Prozess des selbstregulierten Lernens in drei Phasen unterteilt werden (vgl. Zimmermann & Campillo 2003):

In der Vorbereitungsphase nimmt die Schülerin oder der Schüler zunächst die Aufgabenanalyse vor, was einerseits die konkrete Zielsetzung und andererseits die strategische Planung der Aufgabenbearbeitung beinhaltet (vgl. Hasselhorn & Labuhn 2008, S. 34). Dabei sind die

motivationalen Überzeugungen, das intrinsische Interesse, die Ergebniserwartung und die Lernzielorientierung ausschlaggebende Faktoren.

Nach der Vorbereitungsphase folgt die Handlungsphase, in der die Aufgabe bearbeitet wird. Nebst dem Einsatz von Lernstrategien sind hier insbesondere motivationale, aber auch volitionale Aspekte wichtig, damit die Aufgaben trotz Widerstände und Schwierigkeiten gründlich bearbeitet werden können (vgl. ebd., S. 34). Die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und die Selbstkontrolle sind notwendig, um den Lernprozess ständig zu überprüfen und zu kontrollieren.

Der Lernprozess schliesst mit einer Selbstreflexionsphase ab, in der das Erreichte mit dem anfangs gesetzten Ziel verglichen wird. Die Reflexionen können in einer Selbstbeurteilung erfolgen, indem die Lernprozesse in einem Lernjournal oder in einem Lerntagebuch festgehalten werden (vgl. Ratzki 2007, S. 72).

Weil das selbstregulierte Lernen für die individuelle Förderung eine grundlegende Voraussetzung darstellt, ist zu fragen, wie die hierfür notwendigen Kompetenzen erworben werden können. Neuere Forschungsansätze weisen auf die Möglichkeit von Trainingsprogrammen hin, mit deren Hilfe arbeitstechnische Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern gezielt aufzubauen sind (vgl. Hasselhorn & Labuhn 2008, S. 34f.). Je nach Trainingsmodell werden kognitive, motivationale und volitionale Strategien trainiert, die sich auf Lernprozesse positiv auswirken (vgl. ebd., S. 35).⁵⁰

9.6.2 Sozial-kooperatives Lernen

Nebst der Verantwortung für das eigene Lernen hat die Schülerin bzw. der Schüler auch die Verantwortung für das Lernen der anderen zu übernehmen (vgl. Beeler 1999, S. 110). Für die Umsetzung individueller Förderung ist daher das ko-konstruktive Lernen im Sinne „Sich-und-andern-helfen-Können“ zentral (Beeler 1999, S. 110). Guldemann (1996) weist insbesondere auf die Bedeutung der Gestaltung einer interaktiven Lehr- und Lernumgebung hin, wo die Kinder voneinander und miteinander lernen: „Die Lernenden unterstützen sich gegenseitig beim Lernen, indem sie voneinander lernen und dabei ihre Lernerfahrungen austauschen. Das Konkurrenzprinzip zwischen den Schülern tritt hinter das Kooperationsprinzip zurück“ (vgl. Guldemann 1996, S. 231). Gerade in einem eher konkurrenzorientierten schulischen Umfeld, wie demjenigen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, ist dem kooperierenden Lernen entsprechend Raum zu geben, damit der soziale Zusammenhalt innerhalb einer Klasse gefördert werden kann.

Auch Burk (1994) hält fest, dass sowohl das gemeinsame Lernen als auch der soziale Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander gefördert werden sollten. Eine wirkliche Fördermassnahme besteht also darin, die Kinder in ihrem eigenständigen und gemeinsamen Lernen zu stärken, so dass das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen, die Leistungsfreude und der Leistungswille entwickelt werden (vgl. Burk 1994, S. 2). Damit kooperierende Lernformen überhaupt umgesetzt werden können, sind soziale Kompetenzen der Lernenden unerlässlich. Erstrebenswert ist nicht nur der Wissenserwerb allein, sondern auch der soziale Umgang der Kinder untereinander (vgl. Neuenschwander 2010, S. 31). Indem die Schülerinnen und die Schüler aufgefordert sind, sich aktiv am gemeinsamen Lehr- und Lernprozess zu beteiligen, werden soziale Kompetenzen gefördert (vgl. Renkl 2008, S. 85).

Nückles (2009) unterscheidet dabei das Lernen in „tutoriellen Lernarrangements“ vom „Lernen in kooperativen Lernarrangements“ (vgl. Nückles 2009, S. 229ff.). Das Lernen in einem tutoriellen Lernarrangement erfolgt nach dem Motto „andern-helfen-können“, indem bspw. ein Schüler, der über besondere Kenntnisse verfügt, eine Art Lehrerrolle einnimmt. Seine Auf-

50 Zu erwähnen ist bspw. das „Self-Regulation Empowerment Program“ von Cleary & Zimmermann (2004), das die Schülerinnen und Schüler zur Selbstregulation in Bezug auf die Zielsetzung, die Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung sowie in Bezug auf die Verbesserung der Lernleistung vorbereitet (vgl. Cleary & Zimmermann 2004).

gabe besteht darin, einen anderen Schüler in seinem Lernprozess zu unterstützen. Ein Tutoring eignet sich insbesondere zur Förderung leistungsschwächerer oder benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Ein anderes Ziel des Tutorings ist aber auch die Förderung der sozialen Kompetenzen des Tutors. Dabei tritt die Verbesserung seines Wissenstands in den Hintergrund (vgl. ebd., S. 231).

Das Lernen in einem kooperativen Lernarrangement setzt hingegen einen vielseitigen Rollenaustausch voraus, denn je nach Aufgabenstellung oder Situation wird die Rollenverteilung dem Wissen, Können und Verstehen der einzelnen Gruppenmitglieder angepasst (vgl. ebd., S. 231). Je nach Stärken kann eine Schülerin oder ein Schüler in einem Teilbereich des kooperativen Lernens die Lehrerrolle einnehmen, während sie oder er sich bei einem anderen Teilbereich wiederum in die Schülerrolle zurückversetzt (vgl. ebd., S. 229). Indem jeder sich seinen Fähigkeiten entsprechend einbringen kann, profitieren die Schülerinnen und Schüler gegenseitig von ihrem Wissen und Können.

Wie verschiedenste Untersuchungen allerdings gezeigt haben, kann das kooperative Lernen nicht selten auch zur Überforderung der Lernenden führen (vgl. ebd., S. 231). Renkl (2008) weist auf die verschiedenen Problembereiche des kooperativen Lernens hin, die sich auf das konstruktive Arbeiten äusserst hinderlich auswirken (vgl. Renkl, 2008, S. 87f.). Sollen kooperative Lernformen gelingen, so sind Vorbereitungs- und Lernphasen gezielt bspw. mit Planungshilfen zu unterstützen (vgl. O'Donnell & Dansereau 2000). Bei Bedarf sind durch die Lehrperson auch zusätzliche Hilfsmittel und Anleitungen bereitzustellen (vgl. Nückles 2009, S. 232).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zur Förderung des kooperativen Lernens bis heute nur wenige wissenschaftlich fundierte Anleitungen für die Praxis existieren (vgl. Levin & Arnold 2009, S. 158f.). Noch besteht grosse Unklarheit, welche Trainingsmethoden letztlich zu einem guten Lernerfolg in kooperativen Lernarrangements führen.

9.7 Unterstützungen durch Eltern und soziales Netzwerk

Individuelle Fördermassnahmen beschränken sich nicht nur auf die Schule, sondern umfassen darüber hinaus auch das unmittelbare Lebensumfeld des Kindes. Damit ein tragfähiges soziales Netzwerk entstehen kann, sind unter anderem die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule durch verschiedene Anlässe zu pflegen (vgl. Coleman 1992, S. 353). Der regelmässige Austausch ermöglicht den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten das Kind aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, zu beobachten, zu begleiten und zu unterstützen. Hierzu eignen sich Informationsanlässe, Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern oder auch Haus- und Unterrichtsbesuche.

Ein Verbindungselement zwischen Elternhaus und Schule bildet unter anderem die Hausaufgabenarbeit, die ein „Interessens-, Kommunikations- und Handlungs-dreieck zwischen Eltern, Lehrpersonen und Kindern“ bildet (Knauf 2009, S. 220). Den Eltern wird durch die Hausaufgaben einerseits Einblick in den Unterrichtsstoff und schulischen Anforderungen gewährt, andererseits können sie ihr Kind beim Lernen und Arbeiten auch erleben. Durch die Beobachtung erhalten sie wichtige Informationen über den Leistungsstand sowie über das Arbeits- und Lernverhalten ihres Kindes (vgl. ebd., S. 219). Im Austausch mit der Lehrperson können diese Beobachtungen gerade bei zukünftigen Schullaufbahnentscheidungen wichtige Hinweise geben. Die Lehrperson wiederum hat durch die Schilderung der Eltern und des Kindes einen Einblick, welche Schwierigkeiten oder Stärken beim Bewältigen der Hausarbeiten im Vordergrund stehen. Interessant sind zudem Fragen, wie das Kind seine Aufgaben in Bezug auf das Lerntempo und die Lernstrategien bewältigt.

Der Austausch zwischen Eltern, Kind und Lehrperson bietet auch die Möglichkeit, über die Gestaltung einer optimalen Lernumgebung zu diskutieren. Je nach Eigenarten oder Vorlieben eines Kindes ist die Lernumgebung den individuellen Bedürfnissen entsprechend einzurichten: Einige Kinder brauchen eine absolut ruhige, ungestörte Lernumgebung, während andere wieder-

rum durch gewisse Reize zu stimulieren und zu aktivieren sind (vgl. ebd., S. 219). Einige Kinder brauchen Lernpartner, sei es durch eine Mitschülerin oder einen Mitschüler, andere wiederum lernen lieber alleine (vgl. ebd., S. 219). Darüber hinaus können die Eltern an besonderen Anlässen auch informiert werden, wie eine lernfördernde Umgebung zu Hause zu gestalten ist und wie sich Freizeitbeschäftigungen auf das Lernen auswirken.

In der Regel stehen Hausaufgaben in einem engen Bezug zum Unterricht und sollten daher auch von Kindern weitgehend selbständig gelöst werden können. Es geht bei Hausaufgaben im Wesentlichen um das Festigen, Einprägen, Üben, Wiederholen, Zusammenfassen, Vertiefen oder Übertragen von bereits Gelerntem in der Schule (vgl. Knauf 2009, S. 220f.). Nicht alle Kinder verfügen aber über die hierzu notwendige Selbstkompetenz, so etwa über die Disziplin oder die Motivation, um ihre Arbeit gründlich zu erledigen. Gerade auch bei Lernschwierigkeiten ist zu fragen, wer die notwendige Unterstützung im familiären, im sozialen Umfeld oder in der Schule zur Verfügung stellen kann. Diese Frage ist bei Kindern aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund von entscheidender Bedeutung, denn deren Eltern sind oft nicht in der Lage, die schulischen Anforderungen zu verstehen und dementsprechend Hilfe zu bieten.

Ganz allgemein kann gesagt werden, dass Hausaufgaben für den Lernerfolg in der Schule von zentraler Bedeutung sind. Sie bilden neben der schulischen Arbeit einen nicht unwesentlichen Anteil am „Lernen des Lernens“ und letztlich auch die Grundlage zum lebenslangen Lernen (ebd., S. 220). Es ist deshalb wichtig, dass Eltern nach Möglichkeit am Lernen ihrer Kinder Anteil nehmen können, sei es durch eine unterstützende, motivierende Begleitung oder in Form eines Nachhilfeunterrichts. Es stellt sich daher die Frage, wie namentlich bildungsferne Eltern auf die Arbeit der Lernbegleitung vorbereitet werden könnten.

Eine nützliche Massnahme ist bspw. das Trainingsprogramm von Perels, Gürtler & Schmitz (2005), mit welchem Eltern für die Begleitung und Unterstützung der Hausaufgaben ihrer Kinder geschult werden (vgl. Perels, Gürtler & Schmitz 2005). Gerade für den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I könnten solche Trainingsprogramme für Eltern sehr hilfreich sein. Untersuchungen belegen, dass das Verhältnis zwischen den Eltern und ihren Kindern während der Lernsituationen bzw. der Betreuung der Hausaufgaben auf den Übertrittsentscheid von der Primarschule zur Sekundarstufe I nachhaltig auswirkt. Nebst Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sind weitere Akteure in die Fördermassnahmen einzubinden, so etwa Fachlehrpersonen, Heilpädagogen oder Assistenten. Mit Hilfe weiterer Personen aus dem Quartier, bspw. Senioren oder Berufsleute, können insbesondere auch schulübergreifende Projekte verwirklicht werden, die den Zusammenhalt innerhalb eines sozialen Netzwerkes verstärken.

Wie zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, erweist sich der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I für sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler als eine problematische Schnittstelle. So zeigen zahlreiche Studien auf (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002; vgl. Ramseier & Brühwiler 2003), dass Kinder im schweizerischen Schulsystem mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch schwachen familiären Verhältnissen gegenüber Kindern aus bildungsnahen Familien bei Selektionsentscheidungen benachteiligt sind. Es stellt sich daher die Frage, wie die Schule eine individuell angepasste Lernumgebung bereitzustellen vermag, damit benachteiligten Schülergruppen eine ausgleichende Förderung zukommen kann. Chancenausgleich durch individuelle Förderung zeigt sich aber gerade an der Schnittstelle von der Primarschule zur Sekundarstufe I als eine schwierig zu erfüllende Forderung. Die Schwierigkeit liegt unter anderem darin, dass Lehrpersonen beim Bewältigen ihrer Aufgaben in einem Spannungsfeld zwischen Förderung einerseits und Selektion andererseits stehen. Dabei führen die Ansprüche nach einer fairen Auslese der Leistungsstärkeren und der optimalen Förderung der Benachteiligten nicht selten zu einer Überforderung der Lehrpersonen. Die Ergebnisse der Untersuchung von Streckeisen et al. (2006) zeigen die unterschiedlichen Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Umgang mit der Spannung „Fördern und Fordern“ auf. Während die einen Lehrpersonen die Auslese als Notwendigkeit oder als Übel des Systems betrachten, setzen andere auf die interaktive Lehrer-Schüler-Beziehung, indem sie, ringend um das pädagogische Arbeitsbündnis, die Situation zu entschärfen versuchen. Nichtsdestotrotz ist zu fragen, wie individuelle Förderung im schulischen Umfeld umgesetzt werden kann und welche Ressourcen hierfür einzusetzen sind.

In Anlehnung an die Untersuchungen von Coleman (1979) ist festzuhalten, dass sich der Einsatz von sozialem Kapital in Form von personellen Ressourcen gewinnbringend auf das Sein und Handeln von Benachteiligten auswirken kann. Coleman (1992) betont unter anderem auch die Bedeutung eines geschlossenen Netzwerkes zwischen Elternhaus und Schule, das interaktive Lehrer-Schüler-Eltern Beziehungen ermöglicht. Cohen, Raudenbush & Loewenberg (2002) betonen, dass die Nutzung von Ressourcen in primärer Hinsicht vom komplexen interaktiven Geschehen zwischen Lehrperson, Eltern und Lernenden und deren Umgebung abhängig ist. Im Endergebnis sind somit die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht von den vorhandenen Ressourcen per se, sondern von der Möglichkeit ihrer Nutzung abhängig (vgl. Cohen, Raudenbush & Loewenberg 2002, S. 80). Im Zusammenhang an die Kompensationsthese von Coleman (1979) sind auch die von der OECD (2004) aufgeführten Ressourcen zu betrachten, die im schulischen Kontext speziell für benachteiligte Schülerinnen und Schüler bereitzustellen sind. Die Ausführungen verdeutlichen, dass die verschiedenen Ressourcen, personelle, materielle und finanzielle, sich gegenseitig bedingen und erst in ihrem Zusammenspiel zu förderorientierten Lernumgebungen führen. Dabei sind die Massnahmen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu ergreifen, damit Benachteiligungen ausgeglichen werden können. So erweisen sich die auf Makroebene zur Verfügung gestellten Ressourcen, Gesetzesgrundlage und die finanziellen Beiträge, als grundlegende Voraussetzung, damit individuelle Förderung aller Kinder von Anfang bis zum Ende der Schulzeit realisiert werden kann. Auf der Mesoebene, also auf Ebene der Einzelschule, sind die Ressourcen direkt umzusetzen. Hierfür sind Innovationen im Bereich der materiellen und personellen Ressourcen notwendig, um differenziert gestaltete Lernumgebungen zu schaffen.

Die wohl bedeutendste Massnahme zur individuellen Förderung ist diejenige der inneren Differenzierung. Dabei wird die innere Differenzierung als Prinzip der Modifikation betrachtet, indem die Lernumwelt unter Beibehaltung des Klassenverbandes so weit wie möglich an den spezifischen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler verändert und angepasst wird. Nach Klafki & Stöcker (1976) werden mit der inneren Differenzierung namentlich vier Ziele verfolgt: (1) Die Förderung aller Schülerinnen und Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, (2) die Stärkung der Persönlichkeit, (3) die Entwicklung der Selbstän-

digkeit und (4) die Anregung der Kooperationsfähigkeit (vgl. Klafki & Stöcker 1976, S. 503). Diese Ziele stehen wiederum in Abhängigkeit mit den jeweiligen Kompetenzen der Lehrpersonen und der Schülerschaft, damit die Fördermassnahmen auch zum Tragen kommen können.

Förderdiagnostische Kompetenzen von Lehrpersonen erfordern an erster Stelle die Fähigkeit zum Erkennen spezieller Lern- und Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hanke 2005, S. 116). Förderdiagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen umfassen die Fähigkeit des systematischen Beobachtens, des Verstehens und des Unterstützens sowie die reflektierte Fähigkeit des Evaluierens. Von der Lehrperson sind differenzierte Lernumgebungen zu arrangieren und zu leiten, damit der förderorientierte Unterricht den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt. Einerseits ist die Differenzierung der Arbeitsmaterialien vorzunehmen, andererseits geht die Planung des Unterrichts mit einer differenzierten Gestaltung von Unterrichtsformen einher. Damit die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler eine nach den Prinzipien der inneren Differenzierung gestaltete Lernumgebung auch sinnvoll nutzen kann, sind Kompetenzen zum selbständigen als auch zum sozialkooperativen Lernen notwendig. Die Lernumgebung als gemeinschaftsbildender Raum sollte insgesamt von einer wohlwollenden und unterstützenden Betreuung durch die Lehrpersonen geprägt sein, was des Weiteren auch den sozialen Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, aber auch denjenigen der Eltern und der Schule beinhaltet. Denn erst eine auf Vertrauen basierende Schulgemeinschaft erlaubt eine Lernkultur, die für alle Beteiligten gewinnbringend ist.

Teil III Methode

Hauptgegenstand der hier vorliegenden Untersuchung ist eine interkantonale Dokumentenanalyse am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau. Die Dokumentenanalyse ist ein Instrument der qualitativen Sozialforschung, mit deren Hilfe neues Material aus bereits vorliegenden Dokumenten erschlossen werden kann. Grundlage hierfür bildet eine Sammlung, die aus verschiedenen Dokumenten (bspw. Gesetzesgrundlagen, Zeitungsartikel, Protokolle etc.) besteht (vgl. Mayring 2002, S. 46ff.). In Anlehnung an die Ausführungen von Mayring (2002) erfolgt der Ablauf einer Dokumentenanalyse in vier Stufen: Erstens ist die Fragestellung theoriegeleitet zu formulieren, zweitens ist das Material (Gegenstand) zu definieren, drittens ist nach gewissen Kriterien das Material zu untersuchen (Quellenkritik) und viertens sind die Dokumente auf der Grundlage der Fragestellung zu interpretieren (vgl. Mayring 2002, S. 48f.). Mayring (2002) hat dabei sechs allgemeine Gütekriterien eines qualitativen Vorgehens genannt, die beim Forschungsprozess zu berücksichtigen seien (vgl. Mayring 2002, S. 144ff.).⁵¹

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel das methodische Vorgehen vorgestellt. Zu diesem Zweck sind zunächst Zielsetzung und Fragestellung zu klären, um anschliessend auf die Forschungsinstrumente sowie auf das Untersuchungsdesign und -verfahren eingehen zu können. Die Erhebung und das Material werden dabei genauso beschrieben wie die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.

10. Zur Fragestellung und zum methodischen Vorgehen

Die Ausführungen zum Begriff der Chancengleichheit im zweiten Teil dieser hier vorliegenden Arbeit sowie die damit im Zusammenhang stehende Verteilungsregel des Gleichheitsprinzips, des Leistungsprinzips und des Bedürfnisprinzips bilden den Referenzrahmen für die nachfolgende Zielsetzung und die thematische Gliederung der Fragestellung.⁵²

10.1 Zielsetzung

Bei den bisherigen Untersuchungen zum Thema des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I wurde dem rechtlichen Kontext, in den die Selektionsprozesse eingebettet sind, bislang wenig Beachtung geschenkt (vgl. Kap. 4, hier vorliegend). Im Unterschied zu den bestehenden Forschungen konzentriert sich die hier vorliegende Fragestellung in Anlehnung an mehrerebenenanalytische Ansätze auf einen querschnittartigen Ausschnitt der rechtlichen Regelungen und Massnahmen (vgl. Fend 2005).

Ziel der Dokumentenanalyse ist es, einen systematischen Überblick über die kantonsspezifischen Regelungen und Massnahmen betreffend Ausgestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu geben, die auf der Ebene der Einzelschule und auf der Ebene des Unterrichts zum Tragen kommen. Dabei ist davon auszugehen, dass mit der Durchführung der Übertrittsverfahren eine ganze Reihe logisch gekoppelter und rechtlich formalisierter Handlungen

51 Das qualitative Vorgehen ist mit Hilfe der Gütekriterien der Verfahrensdokumentation, der argumentativen Interpretationsabsicherung, der kommunikativen Validierung, der Regelgeleitetheit, der Nähe zum Gegenstand und der Triangulation zu kontrollieren (vgl. Mayring 2002, S. 144ff.).

52 Hinzuweisen ist, dass die hier vorgenommene Gliederung nach thematischen Schwerpunkten eine Grundlage bildet, anhand derer sich verschiedenen Bereiche des Übergangs vor dem Hintergrund des rechtlichen Regelwerks im interkantonalen Vergleich untersuchen lassen. Mit diesem querschnittartigen Vorgehen sind aber auch gewisse Nachteile verbunden, die unter anderem darin bestehen, dass gewisse Bereiche nur ansatzweise bearbeitet werden können.

gen der Verfahrensakteure massgebend sind. So ist bspw. der Übertrittsentscheid an gewisse Regelungen in Bereichen der Beurteilung der Schülerleistungen und der individuellen Förderung geknüpft, die den Einbezug verschiedener Akteurperspektiven erfordern. Im Kontext der rechtlichen Regelungen werden deshalb auch die Aufgaben der einzelnen Akteure untersucht, welche je nach situativen Begebenheiten die schulischen Selektionsprozesse massgebend beeinflussen.

10.2 Fragestellung

Angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung und der damit im Zusammenhang stehenden individuellen Berufs- und Lebenschancen stellt sich die Frage, wie die Kantone ihre Übertrittsverfahren organisieren, damit Bildungsungleichheiten nicht noch begünstigt, sondern weitgehend reduziert werden. Aufgrund des föderalistisch organisierten schweizerischen Bildungssystems obliegen die Regelungen der Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I den kantonalen Behörden. Nach Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung haben sich die Kantone betreffend Dauer der Bildungsstufen, Selektionszeitpunkt und Gewährleistung der Durchlässigkeit zwischen den Schultypen auf der Sekundarstufe I zur Harmonisierung zu verpflichten. Die Koordination umfasst auch Instrumente der Systemsteuerung und Qualitätssicherung, welche sich in Bereichen der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung auswirken.

Ansonsten liegt die Gestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Ermessen der Kantone (vgl. EDK 2007a, Art. 6, Abs. 1, 2). In den einzelnen Kantonen existieren daher für die Beurteilung und Förderung der Lernprozesse und Entscheidungen von Übertrittsfragen entsprechend unterschiedliche Regelungen, was letztlich zu regionalen Disparitäten führt (vgl. Hördegen 2005, S. 228; Kronig 2007a, S. 14ff.). Mit Hilfe der ersten Fragestellung wird das Vorgehen bei Übertrittsverfahren im Kontext der Schulaufsicht und -führung untersucht, wobei sowohl strukturelle, organisatorische Bedingungen als auch geplante Massnahmen zu untersuchen sind:

1. Wie werden die rechtlichen Regelungen zum Übertrittsverfahren, zur Beurteilung und Förderung im Kontext der Rahmenbedingungen organisiert?
 - 1.1 Wer ist für die Organisation der Übertrittsverfahren, für die Beurteilung der Schülerleistungen und die Förderung zuständig? Wer kontrolliert und beaufsichtigt die Umsetzung der Übertrittsverfahren und die Übertrittsquoten?
 - 1.2 Wie ist das Übertrittsverfahren im Rahmen der Schulstrukturen organisiert?
 - 1.3 Welche Massnahmen sind im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat und der Schnittstellenproblematik geplant?

Aufgrund der kantonal unterschiedlichen Regelungen liegen für die Beurteilung der Lernprozesse und Entscheidungen von Übertrittsfragen entsprechend unterschiedliche Methoden der Urteilsfindung (Beobachtung, Prüfung, Gespräch, etc.) und der Urteilsmitteilung (Noten, Zeugnisse, Berichte, etc.) vor. Mit der Fragestellung 2 wird das spezifisch kantonale Vorgehen im Bereich der Leistungsbeurteilung untersucht, wobei die Akteure der Leistungsbeurteilung und ihre Aufgaben, das Leistungsverständnis und die Methoden der Leistungsmessung zu klären sind. Dabei stellt sich auch die Frage des subjektiv geprägten Lehrerurteils, das aufgrund versteckter Mechanismen und Interaktionsprozesse geschlechtsspezifische und soziale Bildungsungleichheiten verstärken kann (vgl. Kap. 6.1.2 und 8.4 hier vorliegend). Weil der Zensurenmassstab von der leistungsmässigen Zusammensetzung einer Klasse abhängig gemacht wird, zeigt sich zudem, dass die Lehrerurteile innerhalb eines Kantons trotz einheitlicher Lehrpläne nicht vergleichbar sind. Die Beurteilungen können somit je nach Leistungsniveau einer Klasse im Ver-

gleich zu anderen Jahrgangsklassen variieren (vgl. Ingenkamp 1971, S. 192). In Anlehnung an die Theorie der Pädagogischen Diagnostik von Ingenkamp & Lissmann (2005) und der erweiterten Beurteilungsformen nach qualitativem Beurteilungsparadigma (vgl. Bohl 2006) ist im Zusammenhang mit dem subjektiv geprägtem Lehrerurteil auch zu untersuchen, wie die Kantone vorgehen, damit die Bewertungen von Schülerleistungen zu gültigen, zuverlässigen und somit leistungsgerechten Zuweisungen führen. Mit Hilfe der zweiten Fragestellung werden die Übertrittsgrundlagen und hiermit die Leistungsbeurteilung untersucht:

2. Wie wird die Leistungsbeurteilung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I geregelt?
 - 2.1 Wer ist für die Beurteilung zuständig?
 - 2.2 Auf welcher Grundlage beruhen Beurteilungen und Übertrittsentscheide? Wie erfolgt die Berichterstattung?
 - 2.3 Nach welchen Gütekriterien wird die Leistungsbeurteilung kontrolliert? Werden standardisierte Testverfahren eingesetzt und zu welchem Zweck?

Um spezifische Benachteiligungen auszugleichen, ist geeignetes soziales Kapital zur Verfügung zu stellen, wobei insbesondere auf die Bedeutung des Einsatzes von Ressourcen in der Schule hingewiesen wird (vgl. Coleman 1973a S. 1f.; vgl. 1973c, S. 366; vgl. 1974/75, S. 758ff., vgl. 1979, S. 100f.). Wie Cohen, Raudenbush & Loewenberg (2002) in ihren Untersuchungen darlegen, ist allein das Bereitstellen von Ressourcen für eine individuelle Förderung nicht ausreichend. Inwieweit Ressourcen von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden können, steht in Abhängigkeit mit dem komplexen interaktiven Geschehen und deren Umgebung (vgl. Cohen, Raudenbush & Loewenberg 2002, S. 86ff.). Dabei ist zu vermeiden, dass sich der Förderunterricht nur auf gewisse Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder auf das Schliessen der Lernlücken beschränkt. Die Förderung sollte vielmehr allen Schülerinnen und Schülern zukommen, indem der Unterricht innerhalb einer Klasse den individuellen Bedürfnissen angepasst wird (vgl. Moser 2008, S. 51). Mit Hilfe der dritten Fragestellung ist zu untersuchen, wie die Kantone die individuelle Förderung insbesondere für fremdsprachige oder sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler regeln.⁵³ Dabei ist zu klären wer für die Förderung zuständig ist, welche Fördermassnahmen und -angebote zur Verfügung gestellt werden und welche Ressourcen hierfür eingesetzt werden:

53 Dabei wird nicht im Speziellen auf die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts einzugehen sein. Die Frage, wie geschlechtsspezifische Disparitäten unter anderem zu reduzieren sind, wird ansatzweise mit der Fragestellung 2.3 untersucht. Bei der Fragestellung 3 hingegen geht es insbesondere um benachteiligte Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer familiären Herkunft, wobei sich die Benachteiligung auf die Merkmale „fremdsprachig“ und „sozio-ökonomisch“ bezieht. Der Begriff „sozio-ökonomischer Status“ (International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) wurde von Ganzeboom, Graaf, Treiman & Leeuw (1992) entwickelt. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass sich die Schul- und Berufsbildung der Eltern (bspw. Einkommen, Teilhabe an Macht) auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt. Der sozio-ökonomische Status wurde in den PISA-Studien (2000) anhand der Merkmale „Berufstätigkeit der Eltern“ und „Relativer Wohlstand der Familie“ untersucht (vgl. ebd. S. 20). Bei der Berufstätigkeit wurden nicht nur die Berufsbezeichnung, sondern auch die Tätigkeitsbeschreibung sowie die berufliche Stellung der Eltern erhoben. Dabei wurde auch untersucht, ob die Eltern Vollzeit oder Teilzeit beschäftigt oder ob sie arbeitslos sind (vgl. ebd. S. 20). Der relative Wohlstand wurde anhand Angaben zu den Wohnverhältnissen einer Familie und deren Besitz von Gebrauchsgütern mit hohen Anschaffungskosten erfasst (bspw. eigenes Kinderzimmer, Anzahl Badezimmer, Geschirrspülmaschine, Autos etc.) (vgl. ebd. S. 20).

3. Wie wird die individuelle Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I geregelt?
 - 3.1 Wer ist für die Förderung zuständig?
 - 3.2 Welche Fördermassnahmen und -angebote werden zur Verfügung gestellt, die namentlich auf Ebene der inneren Differenzierung zum Tragen kommen?
 - 3.3 Welche finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen werden eingesetzt? Welche Vorkehrungen werden getroffen, damit die Lernenden die Ressourcen auch nutzen können?

Die Komplexität der hier vorliegenden Fragestellung kann nicht auf eine Betrachtungsebene reduziert werden. Vielmehr sind die einzelnen Fragen mehrschichtig, zwischen den verschiedenen Rahmenbedingungen auf Systemebene einerseits und zwischen den Gegebenheiten und Prozessen in Schule und Unterricht andererseits, zu klären. Nachfolgend wird aufgezeigt, mit welchen Forschungsmethoden den Fragen nachgegangen wird, wobei Forschungsinstrumente und -design vorgestellt werden.

10.3 Forschungsgegenstand und -instrumente

Im Kern dieser Arbeit ist eine Dokumentenanalyse der kantonalen Gesetzesgrundlagen vorgesehen, wobei zu untersuchen ist, wie in den einzelnen Kantonen die Leistungsbeurteilung und die individuelle Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Kontext der Systemsteuerung geregelt sind. Die querschnittartige Darstellung basiert auf den aktuellen kantonalen gesetzlichen Grundlagen, wobei unter anderem auch auf ergänzende kantonale Dokumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, zur Beurteilung und Förderung einzugehen ist.

Die Fragestellung bezieht sich sowohl auf den Ist-Zustand (Stand Ende Schuljahr 2009/10) als auch auf die mit dem HarmoS-Konkordat im Zusammenhang stehenden geplanten Massnahmen. Um einerseits eine Übersicht über die kantonalen Regelungen zu gewinnen und andererseits eine Auswahl der Kantone treffen zu können, wird mittels eines Fragebogens zentrale Regelungen der Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I erfasst.

Wie die vorangegangenen theoretischen Ausführungen zur Chancengleichheit bzw. zur sozialen Ungleichheit gezeigt haben, potenzieren sich die zentralen Probleme der Bildungsbenachteiligung, der Leistungsverzerrung und der mangelnden individuellen Förderung bei schulischen Übergängen um ein Vielfaches, die allein mit administrativen Massnahmen kaum zu lösen sind. Denn die am Bildungsprozess beteiligten Akteure sind in ihrer Arbeit trotz Verwaltungsvorschriften täglich herausgefordert, die komplexen Anforderungen anzugehen, die sie je nach subjektiven Handlungsstrategien, je nach Unterrichtsqualität, Klassenführung, Unterstützung durch die Eltern oder andere Massnahmen der Unterrichtsgestaltung, unterschiedlich zu bewältigen versuchen (vgl. Fend 2006a, S. 172).

Es zeigt sich zudem, dass die Probleme vor Ort meist unterschiedlich zum Ausdruck kommen, was wiederum örtlich oder situativ angemessene, individuelle Lösungsansätze erfordert.⁵⁴ Angesichts der Komplexität der hier vorliegenden Fragestellung ist auch auf den dialektischen Prozess einzugehen, der sich zwischen Verwaltungsvorschriften und den Bedingungen in Schule und Unterricht ergibt (vgl. Ditton 1995, S. 116). In Ergänzung zur Dokumentenanalyse werden deshalb Aussagen von Lehrpersonen herangezogen, um zu verdeutlichen, welche Probleme sich im pädagogischen Alltag stellen und wie spezifische Fragen zur Beurteilung der Schülerleistungen und zur individuellen Förderung angegangen werden.

⁵⁴ Die „Gegenstandsangemessenheit“, die ein Gütekriterium der qualitativen Forschung darstellt, ist damit zu erreichen, dass an konkreten Problemen angesetzt wird (Mayring 2002, S. 146).

Auf der Grundlage einer Interviewbefragung von Lehrpersonen der 5./6. Primarstufe soll ermittelt werden, welche subjektiven Handlungsstrategien den Lehrpersonen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zur Verfügung stehen. Über diese Befragung ist auch zu klären, wie Lehrpersonen mit der konstitutiven Spannung zwischen Auslesen und Fördern umgehen. Im Mittelpunkt stehen Fragen zum Umgang mit der Beurteilung, zur individuellen Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Schülergruppen sowie zur Zusammenarbeit der Schule mit bildungsfernen Eltern.

Es ist davon auszugehen, dass sich im Rahmen dieser mündlichen Interviewbefragung nur einzelne Aspekte der angesprochenen Fragestellung beantworten lassen. Die Befragung ist ausserdem aufgrund ihres Umfangs (N = 12) in keiner Weise repräsentativ, aber sie gibt doch ein Bild der Praxis wieder, welche für diese Arbeit von potenzieller Bedeutung ist. Die im Rahmen der Interviewbefragung durchgeführte Erhebung beinhaltet Aussagen, Argumentationen und wichtige Hinweise auf Probleme, die unabhängig von der Anzahl der Personen einen inneren Wert haben. Die qualitativen Aussagen müssen somit auf ihre Plausibilität und Wichtigkeit hin geprüft werden, nicht aber auf ihre Häufigkeit.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die hier vorliegende Fragestellung primär auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse zu untersuchen ist. Der Sinn der Interviews liegt darin, die in der Dokumentenanalyse eingenommene Aussenperspektive durch eine Innenperspektive der Akteure zu ergänzen. Wie Fend (2005) betont, ist eine förderliche Schulentwicklung letztlich auch davon abhängig, wie einerseits die vor Ort handelnden Akteure die Verwaltungsvorschriften anwenden und wie Massnahmen zwischen Makro- bis hin zur Mikroebene auf sinnvolle Weise verbunden werden (vgl. Fend 2005, S. 25). Ausserdem liegt der Zweck der Interviews auch darin, in den Bereichen „Fragen zum Übertrittsverfahren, „Fragen zur Beurteilung“ und „Fragen zum Verhältnis Unterricht und Selektion“ weiterführende Aussagen und Informationen für die Auswertung der Dokumentenanalyse zu gewinnen.⁵⁵

10.4 Untersuchungsdesign und -verfahren

Damit der Forschungsprozess auch gegenüber Dritten nachvollziehbar ist, wird nachfolgend das Vorgehen im Einzelnen dargestellt (vgl. Mayring 2002, S. 145). Dabei ist erstens darzulegen, nach welchen Gesichtspunkten die Kantone auszuwählen sind. Zweitens sind die Kriterien, wonach die einzelnen Dokumente zu untersuchen und zu strukturieren sind, aufzuführen und schliesslich wird erklärt, wie bei der Analyse der Dokumente vorzugehen ist.

10.4.1 Dokumentenanalyse

Die nachfolgende Verfahrensdokumentation zeigt die einzelnen Entscheidungen während des Forschungsprozesses auf, wobei die einzelnen Forschungsschritte begründet werden.

⁵⁵ Wie auch Mayring (2002) darauf hinweist, ist die Dokumentenanalyse mit dem Nachteil verbunden, dass sie „wertvolle Informationen über menschliches Denken, Fühlen und Handeln ausschliesst“ (Mayring 2002, S. 49), weshalb eine Ergänzung durch andere Instrumente sinnvoll erscheint. Die Ergänzung entspricht auch dem Gütekriterium der „Triangulation“, wonach unterschiedliche Methoden für die Untersuchung einer Fragestellung heranzuziehen sind (Mayring 2002, S. 147).

10.4.1.1 Auswahlkriterien der zu untersuchenden Kantone

Aufgrund der unterschiedlichen Schulstrukturen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz sowie des Kantons Tessin bezieht sich diese hier vorliegende Dokumentenanalyse auf die deutschsprachigen Kantone.⁵⁶ Im Herbst 2007 werden die Behörden der Kantone BE/deutsch, FR/deutsch, SO, AG, BL, BS, AR, AI, GL, GR, SG, ZH, SH, TG, LU, NW, OW, SZ, UR und ZG mittels Voranruf und Ankündigungsbrief über die hier vorliegende Studie informiert und in diesem Zusammenhang ersucht (vgl. Anhang A), den beiliegenden Fragebogen vollständig auszufüllen und zusammen mit den gesetzlichen Grundlagen und Dokumenten in Papierform zurückzusenden (vgl. Anhang A). Die Rücklaufquote beträgt schliesslich 100%, nachdem einige wenige Kantone ein zweites Mal aufgefordert werden müssen, Fragebogen und Unterlagen einzureichen. Für die Vervollständigung und Aktualisierung der Materialsammlung werden zwischen 2007 und 2010 die Dokumente zusätzlich in elektronischer Form auf der jeweiligen Homepage der kantonalen Behörden abgerufen, verglichen und allenfalls ergänzt oder ersetzt. Die Dokumentenanalyse wird zwischen Herbst 2007 bis Sommer 2010 durchgeführt, wobei die Analyse abschliessend auf dem Stand des Schuljahres 2009/10 beruht.

Es ist davon auszugehen, dass eine vollständige Analyse aller Deutschschweizer Kantone aufgrund ähnlicher Vorgehensweisen keine neuen Erkenntnisse bringen würde, weshalb eine Einschränkung der zu untersuchenden Kantone sowohl aus inhaltlichen als auch aus zeitlichen Gründen sinnvoll erscheint. Daraus folgt, dass die Sammlung der kantonalen Regelungen zum schulischen Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I auf gemeinsame Kriterien hin zu überprüfen und zu reduzieren ist, wobei auf der Grundlage des Fragebogens und einer groben Materialdurchschau Gesetzesgrundlagen zu Schulstrukturen, Quoten, Fördermassnahmen und Übertrittsverfahren miteinander verglichen werden.

Entscheidend für die Auswahl sind unter anderem auch die Grösse der Kantone, deren geografische Lage und demografische Situation, wobei Kantone mit grösserem Anteil fremdsprachiger Einwohner auch mehr Entwicklungspotenzial aufweisen als kleinere Kantone. Die Analyse beschränkt sich daher auf diejenigen Kantone, die ausgebaute und zum Teil gegensätzliche Übertrittsverfahren sowie Konzepte der Beurteilung oder Förderung aufweisen. Die hierzu vorliegenden ausgearbeiteten Dokumente, welche die rechtlichen Regelungen erläutern, stellen ein weiteres Auswahlkriterium dar. Ausserdem wird bei der Auswahl darauf geachtet, dass verschiedene geografische Gegenden berücksichtigt werden, so etwa Randlagen als auch zentrale Lagen, um die Unterschiedlichkeit in der Vorgehensweise aufzeigen zu können. So weisen etwa Kantone in der Nähe zu angrenzenden Ländern andere Bedingungen auf als solche im Landesinneren. Je nach geografischer, wirtschaftlicher und demografischer Situation werden pädagogische Fragen durch die kantonalen Behörden auch unterschiedlich bearbeitet. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl sind die Massnahmen, die im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat geplant sind. Es ist davon auszugehen, dass diejenigen Kantone, die sich um Koor-

56 Aufgrund der unterschiedlichen Schulstrukturen und der im Zusammenhang stehenden unterschiedlichen Übertrittsverfahren ist eine Vergleichbarkeit schwierig. In der Westschweiz und im Kanton Tessin wird die Sekundarstufe I wie folgt strukturiert (vgl. EDK 2010b): Im Kanton Jura findet der Wechsel in die Sekundarstufe I zwar auch nach dem 6. Schuljahr statt, aber die Sekundarstufe I wird mittels der Niveaus, „cours communs“, „cours à option“ und „cours à niveaux“, unterteilt. Im Kanton Waadt findet der Übertritt bereits nach dem vierten Schuljahr statt. Die Schülerinnen und Schüler besuchen danach für zwei Jahre (5./6. Schuljahr) die „Cycle de transition“. Die eigentliche Differenzierung erfolgt erst ab dem 7. Schuljahr, indem in drei Niveaus, „Voie secondaire de baccalauréat“, „Voie secondaire générale“ und „Voie secondaire à option“, unterteilt wird. Im Kanton Neuchâtel erfolgt nach dem 5. Schuljahr der Wechsel, wobei im 6. Schuljahr eine Aufteilung in die beiden Züge „classes d'orientation“ und „classes de transition“ erfolgt. Eine zweite Differenzierung findet dann nach dem 7. Schuljahr statt, indem in die „Ecole secondaire section de maturités“, „Ecole secondaire section moderne“ und in die „Ecole secondaire section préprofessionnelle“ unterteilt wird. Im Kanton Genf wiederum ist die Sekundarstufe I als „Cycle d'orientation“, die das 7. bis 9. Schuljahr umfasst, geführt, wobei der Unterricht in Niveauebenen „A“, „B“ und „C“ stattfindet. Im Kanton Tessin erfolgt der Wechsel in die „scuola media: ciclo di osservazione“ nach dem 5. Schuljahr. Im 8./9. Schuljahr erfolgt dann die Unterteilung in „corsi attitudinali“, in „corsi in comune“ und in „corsia opzione“.

dination bemühen, im Bereich der schulischen Selektionsprozesse auch innovativere Vorstösse wagen. Zum Zeitpunkt der Auswahl haben allerdings noch nicht alle Kantone über das HarmoS-Konkordat abgestimmt, weshalb nicht alle hinsichtlich dieses Kriteriums ausgewählt werden können.

Die Ergebnisse der Fragebogen werden in einer tabellarischen Übersicht dargestellt (vgl. Anhang B). Gestützt auf die hier aufgeführten Kriterien werden sodann sieben Kantone bestimmt, die exemplarisch auf der Grundlage der Dokumentenanalyse untersucht werden. Es handelt sich um die Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Thurgau und Bern.

Im Herbst/Winter 2009 wird mit den ausgewählten kantonalen Behörden erneut telefonisch Kontakt aufgenommen, um nachzufragen, welche Massnahmen im Bereich des Übergangs oder der strukturellen Gestaltung der Sekundarstufe I allenfalls geplant seien. Die Nachfrage erfolgt in Form eines Telefoninterviews, wobei folgende Fragen im Zentrum des Interesses stehen: „Sind in Ihrem Kanton Veränderungen im Bereich des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I vorgesehen?“ „wenn ja, um welche Veränderungen handelt es sich?“ und „wer ist für die Überarbeitung der geplanten Massnahmen zuständig?“.

Um genauere Informationen zu erhalten wird mit den zuständigen Personen Kontakt aufgenommen. Die Gespräche werden mit Hilfe von Telefonnotizen festgehalten, damit die inhaltlich-thematisch relevanten Aussagen nachträglich protokolliert werden können. Wenn bereits Dokumente zu den geplanten Massnahmen vorliegen (bspw. Protokolle, Zeitungsartikel etc.), werden diese in die Dokumentensammlung aufgenommen.

10.4.1.2 Aufarbeitung und Auswertung der Dokumente

Nach dieser Vorgehensweise sind die verschiedenen Dokumente zum Thema des Übertrittsverfahrens zu sammeln, die nach Mayring (2002) nach sechs Kriterien zu untersuchen und zu strukturieren sind (vgl. Mayring 2002, S. 48):

- (1) Art der Dokumente: Die Dokumente sind nach ihrer Bedeutung (grundlegende und ergänzende Dokumente) hin zu strukturieren, wobei ihr Inhalt nach der Verlässlichkeit zu untersuchen ist.
- (2) Äusseres Merkmal der Dokumente: Das äussere Merkmal bezieht sich auf das Material der Dokumente, bspw. ob diese nur in Papierform oder zusätzlich noch in elektronischer Form vorliegen.
- (3) Inneres Merkmal der Dokumente: Das innere Merkmal bezieht sich auf den Inhalt der einzelnen Dokumente. Das Material ist auf die zu untersuchenden Schwerpunkte zu analysieren.
- (4) Intendiertheit: Die Dokumente sind nach ihrer Intendiertheit (Absicht) zu untersuchen, was für den Erkenntniswert massgebend ist.
- (5) Nähe der Dokumente zum Gegenstand: Die Dokumente sind zu überprüfen, ob sie in zeitlicher Hinsicht zu dem zu untersuchenden Gegenstand nahe stehen.
- (6) Herkunft der Dokumente: Mit diesem Kriterium ist zu prüfen, woher das Dokument kommt und wie es erhältlich ist.

In einem ersten Schritt werden die einzelnen Dokumente nach ihrer Art geordnet (1): Die Gesetzessammlungen (Volksschulgesetz, Verordnung, Regelemente und Weisungen) und die kantonalen Lehrpläne sind zusammen mit den Dokumenten zur Qualitätssicherung, zur Beurteilung und Förderung als grundlegende Quellen zu bezeichnen. Ergänzt werden diese Dokumente mit Informationsschriften zur Beurteilung und Förderung sowie zum Übertrittsverfahren, aber auch mit Beobachtungsbogen, Zeugnis- und Übertrittsformularen, Zeitungsartikeln oder Protokollen (vgl. Anhang C). In einem zweiten Schritt ist die Sammlung zu ergänzen, wobei zu untersuchen

ist, ob bei den kantonalen Behörden noch weitere Dokumente vorliegen, die elektronisch oder in Papierform zu beziehen sind (2). In einem dritten und vierten Schritt ist die Sammlung nach inhaltlichen Merkmalen (thematische Strukturierung nach Qualitätskonzept, Beurteilung und Förderung) zu ordnen (3), wobei auch zu untersuchen ist, mit welchem Ziel und zu welchem Zweck diese verfasst wurden (4). Alsdann wird in einem fünften Schritt die zeitliche Datierung überprüft, die darüber aussagt, ob sich das Dokument auf ältere, aktuelle oder zukünftige Zusammenhänge bezieht (5). In einem sechsten Schritt sind die Dokumente auf ihre Herkunft zu untersuchen (6). Hierzu werden alle relevanten Dokumente in einer kantonsspezifischen Literaturliste systematisch erfasst, indem die Dokumente mit der jeweiligen Internetadresse und dem jeweiligen Datum des Abrufens zu versehen sind. Zu einem späteren Zeitpunkt (Ende Schuljahr 2009/10) wird die Sammlung nochmals nach dem gleichen Vorgehen zu überprüfen, anzupassen und zu ergänzen sein, damit Änderungen (insbesondere Gesetzesänderungen) oder auch neue Dokumente erfasst werden können.

In grober Anlehnung an die Ablaufmodelle von Mayring (2002) zum Thema qualitative Inhaltsanalyse sind alsdann die Texte der Dokumente systematisch zu analysieren, indem das Material schrittweise mit einem Kategoriensystem bearbeitet wird (vgl. Mayring 2002, S. 114ff.). Ziel dieser Vorgehensweise ist, das Material in Einheiten zu zerlegen und schrittweise zu bearbeiten. Hierzu wird erstens anhand der theoriegeleiteten Fragestellung ein Kategoriensystem festgelegt. Zweitens erfolgt nach einem Materialdurchgang eine Kategoriendefinition, wobei ähnliche Textstellen darunter zu subsumieren oder neuen Unterkategorien zuzuteilen sind (vgl. ebd., S. 116f.). Nach einem ersten Materialdurchgang (1-3 Übertrittsverfahren) werden die Kategorien kontrolliert, inwieweit der Abstraktionsgrad zum Gegenstand und zur Fragestellung passt (vgl. ebd., S. 117).

Alsdann wird auf der Grundlage der Theorie und Fragestellung ein Raster erstellt, damit die Textstellen der Dokumente nach inhaltlichen Kriterien hin untersucht werden können (vgl. Anhang D). Dabei erfolgt gemäss der Fragestellung die Strukturierung in Begriffseinheiten, die anhand Definitionen, Textbeispielen und Regeln näher erläutert werden.

Gemäss Fragestellung ist zunächst auf die Rahmenbedingungen einzugehen, indem die rechtlichen Regelungen im Kontext nach den Kategorien „Zuständigkeiten rechtliche Regelungen“, „Zuständigkeiten Schulaufsicht kantonale Ebene“, „Leistungsstruktur Einzelschule“, „Zuständigkeiten Schulaufsicht, Schulführung kommunale Ebene“, Qualitätsmanagement“, „Schulstrukturen“ und „geplanten Massnahmen“ zu überprüfen sind. Danach soll auf der Grundlage der zweiten Fragestellung vertiefend die Analyse der Leistungsbeurteilung erfolgen. Die Gesetzesvorlagen sind nach den Kategorien „Akteure der Beurteilung“, „Beurteilungsgrundlage“, „Leistungsmessung“, Berichterstattung sowie nach der Kategorie „Gütekriterien“ zu klären. Gemäss Frage drei wird auf die Differenzierung hinsichtlich der individuellen Förderung fremdsprachiger oder sozio-ökonomisch benachteiligter Schülergruppen einzugehen sein, indem die Dokumente nach den Kategorien „Akteure der Förderung“, „Fördermassnahmen innere Differenzierung“ und „Förderangebote“ und „Umsetzung und Einsatz der Ressourcen“ zu untersuchen sind. Anhand von Textbeispielen sind Regeln zu definieren, mit denen die Textstellen eindeutig den jeweiligen Kategorien bzw. Unterkategorien zugeordnet werden können.

Auf der Grundlage dieses Rasters werden alle kantonalen Regelungen schrittweise analysiert, indem ein Querschnitt nach den zuvor festgelegten Ordnungskriterien durch das Material gelegt wird (Mayring 2002, S. 115). Die Ergebnisse werden zunächst in deskriptiver Form dargestellt, wobei einzelne Textstellen mit zusätzlichem Material zu ergänzen oder zu erläutern sind. Schliesslich ist das Material in Form einer Zusammenfassung so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Ziel der Analyse ist es, bestimmte Regelungen und Massnahmen aus dem aufgearbeiteten Material herauszufiltern und in tabellarischer Form festzuhalten.

10.4.2 Interview

Die Befragung der Lehrpersonen wird mit einem Interview durchgeführt. Dem Interview liegt ein Leitfaden zugrunde, der bestimmte, inhaltlich interessierende und wichtige Bereiche abdecken soll. Jeder Themenbereich wird mit einer allgemeinen, offenen Frage angesprochen und mit einer Konfrontationsfrage abgeschlossen (vgl. Anhang E). Auf diese Weise werden die Meinungen und Handlungsstrategien der Lehrpersonen sowohl zum Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Allgemeinen als auch zur Beurteilung und Förderung im Besonderen erfasst.

10.4.2.1 Auswahlkriterien der zu befragenden Lehrpersonen

Die Interviewerhebung, die im Herbst 2009 durchgeführt wird, besteht aus zwölf Interviews von Lehrpersonen, die auf der 5./6. Primarstufe unterrichten. Bei der Auswahl der Lehrpersonen wird darauf geachtet, dass diese in jenen Kantonen unterrichten, die Gegenstand der Dokumentenanalyse sind, wobei nicht zwingend in allen sieben Kantonen Befragungen durchgeführt werden müssen. Ferner wird bei der Auswahl berücksichtigt, dass die Lehrpersonen über besondere Kompetenzen in den Bereichen Beurteilen oder/und Fördern verfügen. Weil diese Eigenschaften nicht allein von der Erfahrung abhängig gemacht werden können, sondern von anderen Faktoren beeinflusst werden (persönlichen Auseinandersetzung mit Fragen zur Förderung und Beurteilung, Besuch intensiver Weiterbildungskurse oder Ausbildungen) spielt das Alter der Lehrpersonen keine wesentliche Rolle. Es werden sowohl relativ junge als auch ältere Lehrpersonen mit unterschiedlichen Funktionen bspw. mit Schulleiterfunktion oder mit Teilanstellung in der Weiterbildung an einer Pädagogischen Hochschule befragt. Die Lehrpersonen werden unter anderem durch die Anfrage in Schulen oder in Weiterbildungsinstituten der Pädagogischen Hochschulen ausfindig gemacht, teilweise werden Lehrpersonen auch von Kolleginnen und Kollegen weiterempfohlen. Die Lehrpersonen werden per E-Mail oder/und per Telefon über das Interview informiert (vgl. Anhang E). Die Interviewbefragung wird sowohl in städtischen als auch ländlichen Schulen in verschiedenen Kantonen durchgeführt, weil dadurch auch die Handhabung von Beurteilungs- und Förderungsfragen im Umgang mit unterschiedlichsten Klassen verdeutlicht wird. Dieses Vorgehen ermöglicht sowohl einen Einblick in die Arbeit mit Klassen, die etwa mehrstufig geführt werden als auch in Klassen, die einen grossen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen.

Für die Interviews stellen sich letztlich neun Lehrerinnen und drei Lehrer aus den Kantonen Zürich, Bern, Basel-Stadt und Luzern zur Verfügung, die zusammen über durchschnittlich 22 Jahre Berufserfahrung verfügen. Drei der interviewten Lehrpersonen haben neben ihrer Unterrichtstätigkeit noch eine andere Funktion innerhalb des Schuldienstes wahrzunehmen: Eine Lehrerin ist zusätzlich als Schulleiterin tätig, eine Lehrerin arbeitet in der Lehrerweiterbildung als Kursleiterin, unter anderem zu Themen des Planens, Erprobens und Reflektierens von Lernsequenzen eines kompetenzorientierten Unterrichts, und ein Lehrer hat über eine längere Zeit an einem kantonalen Konzept zu erweiterten Beurteilungsformen mitgearbeitet.

10.4.2.2 Aufarbeitung und Auswertung der Interviews

Weil die aus der Interviewerhebung zu gewinnenden Ergebnisse nicht Hauptgegenstand der hier vorliegenden Untersuchung sind, sondern lediglich zu illustrativen Zwecken verwendet werden, wird in diesem Teil auch nicht streng nach den methodischen Gütekriterien einer qualitativen Sozialforschung vorgegangen. Nichtsdestotrotz ist unter Einhaltung gewisser Regeln ein strukturiertes Vorgehen unerlässlich, das im Folgenden beschrieben wird.

Nach einer ersten Kontaktaufnahme über Telefon oder E-Mail werden die Lehrpersonen unmittelbar vor dem Interview nochmals über das Ziel der Studie, über die Inhalte der Fragen sowie über das methodische Vorgehen informiert (vgl. Anhang E). Die Befragung findet je nach Wunsch der Lehrpersonen bei ihnen zu Hause oder in der Schule statt, an der sie unterrichten. Vor Beginn der Interviews füllen die Befragten ein Formular aus, damit sowohl ihre Personalien als auch die schulischen Besonderheiten erfasst werden können (vgl. Anhang E). Diese Angaben sind für die Auswertung der Daten als auch für eine weitere Kontaktaufnahme von Bedeutung. Im Text selber werden die Interviewpassagen allerdings in anonymisierter Form mit einem Code verarbeitet. Die Interviews dauern je nach Antworten der Lehrpersonen zwischen einer halben bis zu einer Stunde. Die Interviews der Lehrpersonen werden mit Hilfe eines elektronischen Aufnahmegerätes aufgezeichnet, damit diese anschliessend nach folgenden Regeln transkribiert werden können:

- Die in Mundart geführten Interviews werden in die Schriftsprache transkribiert.
- Die Übersetzung erfolgt in wörtlicher, d. h. in nicht kommentierter Form. Sprechtempo, Betonungen, Tonfall, Pausen etc. werden nicht festgehalten, da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht.
- Paraverbale Äusserungen werden nicht protokolliert.
- Der Stil wird geglättet, die Sätze sind aber möglichst nahe an der gesprochenen Version zu belassen. Der mundartliche Charakter soll erhalten bleiben. Treffende Dialektausdrücke werden in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt.
- Unverständliche Aussagen oder sprachliche Wiederholungen werden mit folgendem Symbol gekennzeichnet: [...].

Nach dem Transkribieren werden die Texte spätestens vier Wochen nach dem Interview den Befragten in schriftlicher Form vorgelegt, damit die Aussagen überprüft und allenfalls ergänzt werden können. Die Ergänzungen werden in die Transkription aufgenommen. Für die anschließende Codierung werden die Texte zuerst im Word-Programm aufgearbeitet und im rtf-Format (Rich Text Format) gespeichert, um die Interviews anschliessend in das Textanalysesystem MAXQDA 2 überführen zu können. Um das Material zu strukturieren wird in Anlehnung an das Raster der Dokumentenanalyse ein Codesystem mit Codierleitfaden und entsprechenden Codierregeln und Ankerbeispielen erstellt (vgl. Anhang F). Schliesslich sind einzelne Aussagen aus den Interviews mit den aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Ergebnisse zu verknüpfen, so dass die Schwerpunkte inhaltlich erläutert und ausgedeutet werden können.

10.5 Darstellung

Zu Beginn eines jeden zu untersuchenden Kantons werden die der Analyse zugrunde liegenden Dokumente erwähnt, wobei auch zusätzliche ergänzende Dokumente aufzuführen sind. Die Darstellung der Dokumentenanalyse erfolgt bei jedem Kanton nach derselben Gliederung gemäss der thematischen Schwerpunkte, die bereits der Fragestellung zugrunde liegt: Nach einer Zusammenfassung der für die Übertrittsverfahren und damit für die Beurteilung und Förderung relevanten Rahmenbedingungen auf Systemebene, wird das Vorgehen im Bereich der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung beschrieben. Dabei werden in der Regel die kantonsspezifischen Begrifflichkeiten benutzt. Unterschiede zwischen den Begrifflichkeiten werden an folgenden Beispielen deutlich: Bezeichnung von Schulen und ihre Differenzierungen (Sekundar- und Realschule, Sekundar- und Realklasse, Orientierungsschule, Typ „E“ und „G“ oder „A“, Niveaufächer, Niveaufächer, Niveaufächer etc.), Bezeichnung von Gesprächen mit Eltern (Elterngespräche, Standortgespräche, Übertrittsgespräche, Beurteilungsgespräche etc.) oder Bezeichnung der Behörden (Schulrat, Schulkommission, Schulpflege etc.). Bei der Synthese sind nach Möglichkeit übergeordnete Begriffe wie „Schultyp“ oder „Niveau“ der Sekundar-

stufe I, „Gespräche“ zwischen Eltern und Schule, „kommunale Behörden“ etc. zu verwenden (vgl. Anhang G). Am Schluss der jeweiligen kantonalen Analysen erfolgt eine tabellarische Darstellung der wichtigsten Regelungen auf den verschiedenen Ebenen des Systems Volksschule, die aufeinander abgestimmt sind und sich gegenseitig ergänzen.⁵⁷ Dabei sind die folgenden Ebenen zu unterscheiden:

- Ebene System Volksschule/Kanton (Makroebene): Für die Volksschule trägt der Kanton die Verantwortung und gemäss Gesetz obliegt die Aufsicht dem Erziehungsrat oder Bildungsrat sowie dem dazu gehörenden Erziehungsdepartement.
- Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit (Mesoebene): Auf kommunaler Ebene ist die Schulgemeinde oder politische Gemeinde mit ihren Schulbehörden für die Führung der Schule zuständig. Als Organisationseinheit gilt in der Regel ein Schulhaus, eine Schulanlage oder eine Schulstufe.
- Ebene Unterricht (Mikroebene): Für den Unterricht und die alltägliche Erziehungsarbeit ist die Lehrperson zuständig.

Gestützt auf die einzelnen kantonalen Analysen werden die Ergebnisse zu einer Synthese verdichtet, indem Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Besonderheiten aufgezeigt werden. Die aus der Dokumentenanalyse gewonnenen Ergebnisse zum schulischen Übergang in den Bereichen „Rahmenbedingungen“, „Leistungsbeurteilung“ und „individuelle Förderung“ werden mit Textteilen aus den Interviews inhaltlich illustriert und teilweise mit tabellarischen Darstellungen ergänzt. Die Zitatpassagen werden zum Schutz der Lehrpersonen und der Institutionen durchgehend anonymisiert. Mittels Markierung durch einen Zahlencode und den jeweiligen Textpassagen (bspw. IN/04/56) bleiben sie dem jeweiligen Interview zugewiesen, um die Nachvollziehbarkeit der Quelle bei Bedarf zu gewährleisten. Die Aussagen werden nach Möglichkeit in direkter Rede wiedergegeben, wobei ausgelassene, nicht relevante Passagen mit dem Symbol [...] gekennzeichnet werden. Am Ende eines jeden Kapitels sind in zusammenfassender Form die gemeinsamen Entwicklungslinien, die sich auf der Grundlage der interkantonalen Synthese ergeben haben, aufzuführen.

Im Anschluss an die Analyse ist unter Bezugsname relevanter Theorien zu untersuchen, welche kantonalen Regelungen und Massnahmen für eine Optimierung des Übergangs von potenzieller Bedeutung sind. Gestützt darauf werden die als massgebend erachteten Ansätze oder Entwicklungen in Form von Stossrichtungen auf Ebene der Rahmenbedingungen, in den Bereichen der Leistungsbeurteilung und der individuellen Förderung aufgeführt, die in den einzelnen Kantonen ergriffen werden und die für einen qualitativen und damit leistungsgerechten wie förderorientierten Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I richtungsweisend sind.

Abgeschlossen wird die Untersuchung mit einer offenen Diskussion und einem Ausblick auf Perspektiven, wobei weiterführende Fragen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu erörtern sind.

57 In der Sichtweise der Systemtheorie bildet das Erziehungssystem zusammen mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen (bspw. Wirtschafts-, Rechts- oder Wissenschaftssystem) ein Funktionssystem innerhalb der komplexen, funktional differenzierten Gesellschaften (vgl. Luhmann 2002, S. 14). Untereinander sind die verschiedenen Subsysteme trotz ihrer Differenz im Gefüge des Gesamtsystems strukturell aneinander gekoppelt (vgl. Luhmann 1987, S. 41ff.).

Teil IV Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die oben aufgeführten Fragestellungen zum Thema „Regelungen des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I“ am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Thurgau und Bern untersucht.

11. Dokumentenanalyse der kantonalen Regelungen und Massnahmen

Zunächst sind die für die Organisation der Übertrittsverfahren massgebenden Rahmenbedingungen auf Systemebene aufzuzeigen. Dabei geht es sowohl um die Schulaufsicht, um die Schulführung als auch um die kantonalen Qualitätskonzepte, die für die Bereiche der Beurteilung und Förderung programmatisch sind. Im Anschluss daran sind die Übertrittsverfahren unter dem Aspekt der kantonalen Schulstrukturen zu betrachten. In diesem Zusammenhang ist auch der Frage nachzugehen, ob mit der Schnittstellenproblematik Massnahmen geplant sind.

Alsdann wird die Beurteilung der Schülerleistungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, wobei zunächst die am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure und deren Aufgaben zu klären sind. Anschliessend wird untersucht, nach welchen Beurteilungsnormen und Methoden die Leistungsmessungen erfolgen und welche Elemente die Basis für die Übertrittsentscheide bilden. Dabei sind auch jene Gütekriterien aufzuführen, mit deren Hilfe Leistungsmessungen kontrolliert werden. Der zu untersuchende Teil der Leistungsbeurteilung schliesst mit der Frage ab, ob und zu welchem Zweck standardisierte Testverfahren eingesetzt werden.

Schliesslich ist das Vorgehen im Bereich der individuellen Förderung zu untersuchen, wobei auch hier vorerst die am Förderprozess beteiligten Akteure und deren Aufgaben zu untersuchen sind. Anschliessend sind die Fördermassnahmen und -angebote aufzuführen, die für alle Schülerinnen und Schüler, namentlich aber auch für sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, innerhalb des Regelunterrichts ergriffen werden. Ausserunterrichtlichen Angebote im Rahmen der Sonderpädagogik oder im Zusammenhang mit familienergänzenden Einrichtungen werden am Rande erwähnt, aber nicht detailliert ausgeführt. Es ist davon auszugehen, dass sich die Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung im Regelunterricht nur schwer von der integrativen Förderung abgrenzen lassen, was unweigerlich zu Überschneidungen führt. Abschliessend wird auch auf die Frage des Ressourceneinsatzes und -nutzung einzugehen sein.

11.1 Regelungen und Massnahmen im Kanton Zürich

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die rechtlichen Grundlagen des neuen kantonalen Volksschulgesetzes (Nr. 412.100) vom 7. Februar 2005 (vgl. VSG/ZH 2005) und der Volksschulverordnung (Nr. 412.101) vom 28. Juni 2006 (vgl. VSV/ZH 2006), wobei die Änderungen seit dem Schuljahr 2006/07 bis Ende Schuljahr 2009/10 mit Hilfe der Übergangsordnung zum Volksschulgesetz vom 28. Juni 2006 schrittweise umgesetzt werden (vgl. UEOVSG/ZH 2006). Neben den kantonalen Gesetzesgrundlagen liegen zusätzliche Dokumente zur Beurteilung und zum Schullaufbahnentscheid vor, die konkret einzelne Gesetzesbestimmungen erläutern (vgl. BD/ZH 2007). Die erwähnten Formulare und Dokumente sind samt weiteren Informationen zur Schülerbeurteilung, Übertrittsverfahren und Fördermassnahmen beim Volksschulamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in elektronischer Form zu beziehen.

11.1.1 Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird das Übertrittsverfahren im Kanton Zürich unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen auf Systemebene dargestellt, wobei zusammenfassend aufzuführen ist, welche Behörden für die rechtlichen Regelungen der Übertrittsverfahren zuständig sind und wie der Vollzug kontrolliert und beaufsichtigt wird. Daran anschliessend werden die Strukturen der obligatorischen Schule, in die das Übertrittsverfahren eingeschlossen ist, dargestellt. Zum Thema der geplanten Massnahmen werden die Ansätze, die sich im Bereich schulische Selektionsprozesse abzeichnen, untersucht. Die folgenden Ausführungen im Zusammenhang mit der Qualitätssicherung stützen sich im Wesentlichen auf die gesetzlichen Grundlagen des Volksschulgesetzes und der Volksschulverordnung des Kantons Zürich (vgl. VSG/ZH 2005 Art. 47-49; VSV/ZH 2006, Art. 47-53) sowie auf das Handbuch „Schulqualität“, das die einzuhaltenden Qualitätsansprüche und Indikatoren aufzeigt (vgl. BD/ZH 2006b; Erprobungsfassung Juni 2006).

11.1.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Die Gesetze und Verordnungen, die unter anderem auch das Übertrittsverfahren im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I regeln, werden durch den Kantonsrat beschlossen. Der Regierungsrat sorgt als exekutive kantonale Behörde für den Erlass der rechtlichen Regelungen und Bestimmungen (vgl. BD/ZH 2006e, S. 4). Der Bildungsrat, der für den kantonalen Lehrplan und die einzelnen Reglemente zuständig ist, hat unter anderem für die Koordination der Bildungsbereiche und für die Festlegung der Qualitätsstandards zu sorgen (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 21, Abs. 1; Art. 47, Abs. 1; BR/ZH 2010).

Die Regelungen zum Übertrittsverfahren, zur Beurteilung und Förderung werden auf kommunaler Ebene umgesetzt. Eine Kontrolle der Übertrittsquoten findet im Rahmen der Schülererhebungen der Zürcher Bildungsstatistik (BISTA) statt, eine Quotenregelung existiert aber nicht. Im Zusammenhang mit dem Vollzug des kantonalen Rechts ist grundlegend darauf hinzuweisen, dass den Schulen gesetzlich ein beachtlicher Gestaltungsraum gewährt wird. Die Organisation der Aufgabenverteilung, die Gestaltung des Schullebens und die Inhalte der Weiterbildungen sind Aufgaben, die in der Kompetenz einer geleiteten Schule liegen (vgl. AVS/ZH 2010). Die den Schulgemeinden neu eingeräumte Entscheidungsbefugnis erhöht den Grad der Verantwortung derselben. Schule und Schulpflege der einzelnen Gemeinde sind in der Folge für die Qualitätssicherung mitverantwortlich, indem sie unter anderem auch eine schulinterne Schulevaluation durchführen (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 47, Abs. 2; VSV/ZH 2006, Art. 47 lit. b; BD/ZH 2006d, S. 1). Mit der seit dem Schuljahr 2008/09 neu organisierten Schulleitung wird bezweckt, dass primär die Schule als Organisationseinheit Adressatin der institutionellen Vorgaben des Bildungsrates ist, was zu einer Stärkung der einzelnen Lehrpersonen beiträgt, die

letztlich für die Umsetzung der Bildungszielvorgaben verantwortlich sind (vgl. BD/ZH 2006b, S. 6). Hierzu wird im Rahmen der kantonalen Gesetzgebung und der Gemeindeordnung auf Ebene der Schulgemeinde ein Organisationsstatut erstellt, das die Zusammenarbeit und Kompetenzen der einzelnen Akteure regelt (vgl. AVS/ZH 2010). Die Aufsicht des Schulbetriebs wird auf kommunaler Ebene durch das Organ der Schulpflege wahrgenommen (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 42, Abs. 1).

Die Schule als Ganzes setzt sich mit pädagogischen Schwerpunkten auseinander, indem unter Einbezug der Lehrpersonen, der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler Massnahmen zur Weiterentwicklung der Schule festgelegt werden, die unter anderem auch in den Bereichen der Förderung und Beurteilung zum Tragen kommen (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 45, Abs. 2). Die Schulkonferenz erarbeitet anschliessend ein Schulprogramm, dessen Ziele durch die Schulpflege zu prüfen und zu genehmigen sind (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 42, Abs. 3).

Die Fachstelle für Schulbeurteilung ist für die Überprüfung der Schulqualität verantwortlich (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 47, Abs. 3; VSV/ZH 2006, Art. 47, lit. c). Diese externe Schulbeurteilung, die mindestens alle vier Jahre durchgeführt wird, umfasst Schulbesuche (1-3 Tage), Beobachtungen des Schullebens und Gespräche mit Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Mitgliedern der Schulpflege (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 49, Abs. 2 lit. a-d). Dabei werden verschiedene Erhebungsmethoden (Dokumentenanalyse, schriftliche Befragung, Beobachtungen, Interviews) unter Berücksichtigung verschiedenster Akteurperspektiven (Betroffenen-Triangulation) eingesetzt (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 49, Abs. 3). Die Beurteilung der Qualität erfolgt in Form eines Berichts über das Schulprogramm und die in diesem Zusammenhang stehende Umsetzung der Bildungsziele (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 49, Abs. 3). Dieser Bericht beinhaltet Informationen und Dokumente zur Situation, zur Organisation, zu den pädagogischen Schwerpunkten sowie zur Planung weiterer Schritte hinsichtlich einer nach qualitativen Kriterien ausgerichteten Schule (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 49, Abs. 1, Art. 51, Abs. 1).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit dem neuen Volksschulgesetz den Schulen im Kanton Zürich ein grösserer Gestaltungsspielraum zugesprochen wird. Indem sich die Einzelschule als pädagogische Einheit für die eigenen Schulprozesse verantwortlich zu zeigen hat, sind auch in den Bereichen der schulischen Selektionsprozesse Qualitätsstandards einzuhalten. Als Referenzrahmen dient hierfür das Handbuch „Schulqualität“, wonach Qualitätsansprüche und Indikatoren in verschiedenen Qualitätsbereichen einzuhalten sind (vgl. BD/ZH 2006b; Erprobungsfassung Juni 2006). Die Qualitätssicherung schliesst unter anderem die Bereiche zur Beurteilung der Lernleistung und zur individuellen Lernbegleitung mit ein (vgl. BD/ZH 2006b, FS/ZH 2010a-c). Auf der Grundlage dieses Schulqualitätsmanagements können die Schulen und die schulischen Prozesse im Kanton Zürich präziser, objektiver, umfassender und nachvollziehbarer beurteilt werden, was in den Bereichen der schulischen Selektion zur weiteren Qualitätsentwicklung wesentlich beiträgt (vgl. BD/ZH 2006d).

11.1.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Der Übertritt in die Sekundarstufe I folgt nach einer insgesamt achtjährigen Grundausbildung, die sich aus der zweijährigen Schuleingangsstufe und der sechsjährigen Primarstufe zusammensetzt. Im Rahmen der Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes wurde per 1. Januar 2008 der Kindergarten im Kanton Zürich kantonalisiert (vgl. BD/ZH 2009c). In der Folge wurde der Kindergartenbesuch für alle Kinder im Kanton Zürich als obligatorisch erklärt. Die Schulpflicht verlängerte sich dementsprechend um zwei Jahre. Die Kinder treten neu im Normalfall mit 4 Jahren und 3½ Monaten in den Kindergarten ein (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 5, Abs. 1; BD/ZH 2007, S. 7). In der Regel dauert diese Schuleingangsstufe zwei Jahre, je nach persönlicher und intellektueller Entwicklung des einzelnen Kindes kann der Übertritt in die erste Primarklasse allerdings bereits nach einem Jahr oder erst nach drei Jahren erfolgen (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 5, Abs. 2 u. 3; BD/ZH 2007, S. 8).

Nach sechs Jahren Primarschule findet der Übertritt in die dreijährige Sekundarstufe I statt (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 6, Abs. 1, Art. 7, Abs. 1). Nebst dem Besuch der Sekundarstufe I besteht auch die Möglichkeit in das Langzeitgymnasium überzutreten, wobei die Schülerinnen und Schüler der sechsten Primarklasse eine Aufnahmeprüfung zu bestehen haben. Geprüft werden Kenntnisse und Fähigkeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. ER/ZH 1994).

Mit der Einführung des neuen Volksschulgesetzes wurde im Kanton Zürich die Organisation der Sekundarstufe neu gestaltet. Die Phase der Umsetzung ist von September 2008 bis 2010 terminiert. Anstelle der bisher acht verschiedenen Modelle auf der Sekundarstufe I ist nun eine einheitliche Sekundarstufe I mit verschiedenen Varianten konzipiert worden. Wie bisher dauert die Sekundarstufe drei Jahre, im Vergleich zu den bisherigen Modellen umfasst sie neu zwei oder drei Abteilungen „A“, „B“ und „C“ – die Abteilung „A“ ist die kognitiv anspruchsvollere Stufe als diejenige der Abteilung „B“ und „C“ – die aus pädagogischen oder organisatorischen Gründen auch gemischt werden können (vgl. VSV/ZH 2006, S. 2, Art. 6, Abs. 1; BD/ZH 2006c, S. 4). Die Schülerinnen und Schüler werden in höchstens drei Fächern, Mathematik, Französisch, Deutsch und Englisch, auf drei Anforderungsstufen I bis III unterrichtet, die wiederum die Abstufung von anspruchsvoll bis einfach beschreiben (vgl. VSV/ZH 2006, S. 2, Art. 6, Abs. 2 u. 3).

Dabei stehen verschiedene Varianten zur Verfügung (vgl. BD/ZH 2006c, S. 3ff.). Es steht den Schulpflegern frei, welche Variante sie für ihre Gemeinde wählen (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 6, Abs. 4).⁵⁸ Die Sekundarstufen können in zwei (A, B) oder drei Abteilungen (A, B und C) strukturiert werden (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 7, Abs. 1; VSV/ZH 2006, Art. 6, Abs. 1). Ferner können unabhängig der Anzahl Abteilungen Anforderungsstufen in maximal drei Fächern, Mathematik, Deutsch, Französisch oder Englisch, gewählt oder auch keine Differenzierungen vorgenommen werden (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 7, Abs. 2; VSV/ZH 2006, Art. 6, Abs. 2).

Die Sekundarstufe I ist so strukturiert, dass ein Wechsel aufgrund von Leistungsveränderungen nachträglich vollzogen werden kann (vgl. BD/ZH 2007, S. 9). Im ersten Schuljahr der Sekundarstufe I kann der Wechsel ohne zeitlichen Verlust auf Ende November, Mitte April oder am Anfang des Schuljahrs erfolgen, während der Wechsel im 8./9. Schuljahr nur noch auf Ende Januar und Anfang des Schuljahrs möglich ist (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 40, Abs. 1).

Die Zuweisung in die verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I basiert gemäss Abbildung 11.1.1 auf einem insgesamt zweisemestrigen Verfahren: In der zweiten Hälfte des sechsten Schuljahres erfolgt der Entscheid über den Übertritt in die Sekundarstufe I, wobei die definitive Zuteilung anlässlich einer Promotionssitzung im Mai/Juni des sechsten Schuljahres gefällt wird (vgl. BD/ZH 2007, S. 10ff.). Das Übertrittsverfahren erfolgt im Zeitablauf des 6. Schuljahres in der Regel, d. h., bei Einigkeit der Zuteilung, in fünf Schritten (vgl. BD/ZH 2007, S. 11). Die Schule und hiermit insbesondere die Lehrpersonen sind verpflichtet, die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler rechtzeitig und umfassend über die verschiedenen Wege der Bildung auf der Sekundarstufe I zu orientieren (vgl. BD/ZH 2007, S. 10). Aus diesem Grund findet zu Beginn des sechsten Schuljahres ein Treffen statt, an dem die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten über die Organisation der Sekundarstufe I und das Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe und das Langzeitgymnasium informiert werden (vgl. BD/ZH 2007, S. 10; Abb. 11.1.1, Schritt 1).

Nach der Informationsveranstaltung sucht die Klassenperson während des sechsten Schuljahres mit den Eltern das Gespräch (vgl. BD/ZH 2007, S. 10; Abb. 11.1.1, Schritt 1, 2). Anlässlich eines sogenannten Standortgespräches werden die von den Eltern und Lehrpersonen gemachten Erfahrungen und Beobachtungen dargelegt und diskutiert. Die Lehrpersonen erhalten so einen Einblick in die Wünsche und Vorstellungen der Eltern betreffend Schullaufbahn ihres Kindes und die Eltern erfahren, wo ihr Kind leistungsmässig steht. Wenn die zukünftige Schullaufbahn bzw. die Zuteilung zu den einzelnen Abteilungen der Sekundarstufe noch unklar ist,

58 In allen Schulen der Stadt Zürich wird ab 2009/10 die einheitliche Variante mit zwei Abteilungen (A und B) und zwei Fächern (Französisch und Mathematik) in drei Anforderungsstufen (I, II, III) gestaffelt eingeführt. Diese Variante der Sekundarstufe I wurde bereits im Schulkreis Limmattal sowie in etwa 35% aller Gemeinden des Kantons umgesetzt (vgl. SD/ZH 2009).

wird der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Eltern im Laufe des ersten Semesters der sechsten Klasse intensiviert (vgl. BD/ZH 2007, S. 10). Es sind eventuell weitere Gespräche notwendig, um die künftige Schullaufbahn für das betreffende Kind klären zu können.

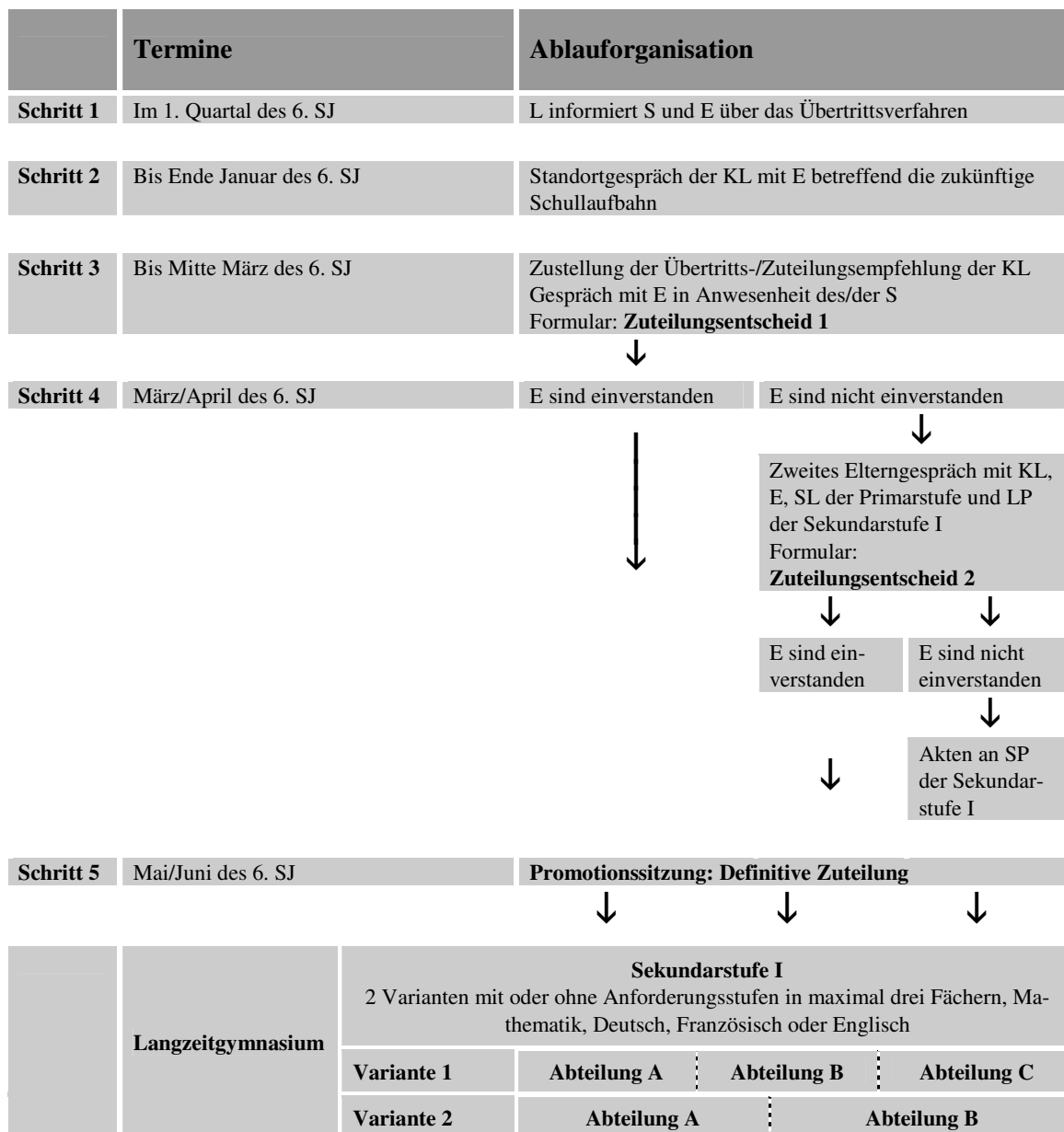


Abb. 11.1.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Zürich.
Verwendete Abkürzungen: AS = Abnehmerschule; E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; KL = Klassenlehrperson; LP = Lehrperson; S = Schülerin oder Schüler; SJ = Schuljahr; SL Schulleitung; SP = Schulpflege

Bis Mitte März hat die Lehrperson aufgrund einer Gesamtbeurteilung eine Einstufungs- oder Übertrittsempfehlung den Eltern abzugeben (vgl. BD/ZH 2007, S. 10; Abb. 11.1.1, Schritt 3). Hierzu findet das Elterngespräch statt, an dem mindestens ein Elternteil und auch das Kind anwesend sind (vgl. BD/ZH 2007, S. 10f.). In Artikel 39 der Volksschulverordnung des Kantons Zürich wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern betreffend Schullaufbahnen-

scheide präzisiert: „Entscheide betreffend den Übertritt an die Sekundarstufe werden anlässlich eines Gespräches vorbereitet, an dem wenigstens die Klassenlehrperson und ein Elternteil teilnehmen“ (VSV/ZH 2006, Art. 39, Abs. 1).

Wenn die Anwesenden sich einigen können, erfolgt die Zuteilung zu einer Abteilung der Sekundarstufe I auf dem Korrespondenzweg, wobei das Formular „Zuteilungsentscheid 1“ entsprechend ausgefüllt wird (vgl. BD/ZH 2007, S. 11; VSA/ZH 2007a; Abb. 11.1.1, Schritt 3, 4). Bei Uneinigkeit wird die Schulleitung sowie eine Lehrperson der Sekundarstufe I in den Entscheidungsprozess einbezogen, die die Situation aus objektiverer Sicht zu beurteilen versuchen (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 39, Abs. 2). Anlässlich dieses zweiten Elterngesprächs, das im März/April stattfindet, wird im Beisein aller Beteiligten nochmals eine Einigkeit gesucht, wobei dann auf dem Korrespondenzweg das Formular „Zuteilungsentscheid 2“ auszufüllen ist (vgl. BD/ZH 2007, S. 11; VSA/ZH 2007b). Je nach Situation und Gesprächsverlauf ist es eventuell notwendig, weitere Personen zur Beurteilung der Situation, wie etwa heilpädagogische Fachpersonen oder Schulpsychologen, zu Rate zu ziehen (vgl. BD/ZH 2007, S. 11). Findet trotz Einbezug verschiedenster Experten immer noch keine Einigung statt, obliegt die Entscheidung letztlich der Schulpflege der Sekundarstufe I (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 34, Abs. 2), die als Aufsichtsorgan die Schule der Gemeinde beaufsichtigt (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 42, Abs. 3). Die Schulpflege hört sich die Standpunkte der Betroffenen nochmals an, eventuell werden noch weitere Abklärungen eingeholt (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 34, Abs. 3). Auf der Grundlage von Akten entscheidet die für die Sekundarstufe I zuständige Schulpflege anlässlich einer Promotionsitzung im Mai/Juni des sechsten Schuljahres über die definitive Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Leistungsniveaus der Sekundarstufe I (vgl. BD/ZH 2007, S. 11; VSV/ZH 2006, Art. 34, Abs. 2; Abb. 11.1.1, Schritt 5). Gegen diese Zuweisung kann durch die Eltern Rekurs beim Bezirksrat erhoben werden (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 75, Abs. 1).

Nach dieser Darstellung des aktuellen Übertrittsverfahrens im Kontext der zürcherischen Schulstrukturen ist nachfolgend auf die im Zusammenhang mit den HarmoS-Vorlagen geplanten Massnahmen einzugehen.

11.1.1.3 Geplante Massnahmen

Mit dem Volksschulgesetz vom 7. Februar 2005 wurde im Kanton Zürich die Sekundarstufe I neu konzipiert. Nun hat sich aber gezeigt, dass die Sekundarstufe I mit den Abteilungen „A“, „B“ und/oder „C“ einer leistungsgerechten Zuweisung der Schülerinnen und Schüler immer noch nicht zu genügen vermag. Viele Schülerinnen und Schüler könnten genauso gut in der nächst höheren oder tieferen Abteilung eingeteilt sein. Problematisch erweist sich insbesondere die Abteilung „C“, die Schülerinnen und Schüler beim Übertritt in die Sekundarstufe II stark benachteiligt. Aus diesem Grund wurde das Projekt „Chance Sek“ lanciert, das sich mit der Weiterentwicklung der Sekundarstufe auf Ebene der Volksschule im Kanton Zürich befasst.

Von Interesse sind dabei Fragen zum Thema der Gestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Im Jahre 2009 fanden in den Bezirken des Kantons Zürich als Tischrundengespräche bezeichnete Forumsveranstaltungen statt, an denen Meinungen der Vertreter der Wirtschaft, der Schulleitungen, der Schulpflege und der Eltern zur Frage der Gestaltung der Übergänge von der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II erörtert wurden (vgl. BD/ZH 2009b; BD/ZH 2009d; BD/ZH 2009e, BD/ZH 2009f). Die Meinungen der Teilnehmenden, wie die schulischen Selektionsprozesse unter Berücksichtigung der individuellen Leistungs- und Entwicklungspotenziale der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein chancengerechtes Übertrittsverfahren geregelt werden sollten, waren kontrovers. Die Forumsveranstaltungen haben gezeigt, dass die Richtigkeit einer Gesamtbeurteilung nicht angezweifelt wird, dass aber das Lehrerurteil aus Gründen der mangelnden Objektivität durch standardisierte Tests zu ergänzen sei (vgl. BD/ZH 2009g, S. 9). In den Protokollen wird im Zusammenhang mit standardisierten Testverfahren auf die Untersuchung zum Freiburgermodell von Baeriswyl, Wande-

ler, Trautwein et al. (2006) hingewiesen, die den Nutzen einer kantonalen Prüfung als objektivierender Teil positiv werten (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein et al. 2006; vgl. BD/ZH 2009g, S. 9). Ob das Freiburgermodell, das sich aus einem Leistungstest, aus Erfahrungswerten und aus einer Einschätzung zusammensetzt, im Kanton Zürich richtungsweisend sein wird, ist derzeit noch ungewiss.

Das Thema des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I und die damit einhergehende förderorientierte Beurteilung war auch Gegenstand einer Zwischenevaluation, die im Jahr 2008 im Zusammenhang mit dem Förderprojekt „QUIMS“ erhoben wurde (vgl. Bosshard & Roos 2008a, b). Die Projektleitung von „QUIMS“ ist der Frage nachgegangen, welche Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I eingesetzt werden müssten, damit individuelle Förderung in der ausgeprägt selektiven Phase realisiert werden könne. Genauere Erkenntnisse liegen zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung noch nicht vor.

11.1.2 Leistungsbeurteilung

Die Beurteilung der Leistungen für den Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I stützen sich primär auf den Artikel 32 des Volksschulgesetzes (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 32, Abs. 1-3) und auf die Artikel 33, 34 und 39 der Volksschulverordnung des Kantons Zürich (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 1-3, Art. 34, Abs. 1-3, Art. 39, Abs. 1-4). Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich stellt neben den gesetzlichen Grundlagen auch Dokumente zur Beurteilung zur Verfügung, wie bspw. „Beurteilung und Schullaufbahnentscheide – Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen“ oder „Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“, in welchen die Regelungen differenziert dargelegt werden (vgl. BD/ZH 2007; BD/ZH 2006b). Weitere Hinweise zur Beurteilung werden in den Rahmenbedingungen des Lehrplans aufgeführt (vgl. LP/ZH 2007, S. 19.f.).

Im Folgenden wird zunächst auf die Akteure, die am Prozess der Beurteilung von Schülerleistungen beteiligt sind, einzugehen sein. In einem zweiten Schritt wird den Fragen nachgegangen, was unter Leistung zu verstehen ist, welche Methoden für die Leistungsmessung zur Verfügung stehen und auf welche Art die Urteilsmitteilung erfolgt. Darauf aufbauend wird die objektivierende Leistungsmessung thematisiert, indem untersucht wird, wie und unter welchen Bedingungen standardisierte Tests eingesetzt werden.

11.1.2.1 Akteure der Beurteilung

Der Übertrittsentscheid wird auf der Grundlage eines Diskurses getroffen, der sich aus dem Expertenurteil der Lehrpersonen und eventuell weiterer Fachpersonen, der Sichtweisen der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers sowie aus der Meinung der Eltern zusammensetzt. In Artikel 32 des Volksschulgesetzes des Kantons Zürich wird die Zusammenarbeit betreffend Entscheidungsfindung wie folgt geregelt:

„Über die Promotion in die nächste Klasse, den Übertritt in die nächste Stufe und über den Wechsel innerhalb der Sekundarstufe entscheiden die betroffenen Lehrpersonen, die Schulleitung und die Eltern gemeinsam. Kann keine Einigung erzielt werden, entscheidet die Schulpflege, bei Übertritten in die Sekundarstufe die für die Oberstufe zuständige Schulpflege“ (VSG/ZH 2005, S. 7, Art. 32, Abs. 1). „In der Regel werden die Beurteilungen aller mit der Schülerin oder dem Schüler befasster Lehrpersonen einbezogen. Die Beurteilung der Fachlehrer werden einbezogen, wenn sie für den Entscheid massgebend sind“ (VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 3).

Die Hauptakteure der Beurteilung sind zunächst die Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, die am Lernprozess unmittelbar beteiligt sind (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Die Lehrpersonen begleiten die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen, indem sie ihre Arbeits- und Lern-

verhaltenweisen, ihre Stärken und Schwierigkeiten beobachten (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Auf den Beobachtungen aufbauend geben die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über das Arbeits- und Lernverhalten sowie über den Leistungsfortschritt (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 2). Hierzu hat die Lehrperson sowohl auf den Stand des Lernprozesses als auch auf die Arbeitstechniken und Lernbedingungen einzugehen (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Die Beobachtungen dienen der Lehrperson darüber hinaus auch zur Planung des weiteren Vorgehens im Unterricht (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Die Beurteilung betrifft somit auch die Arbeit der Lehrperson, indem sie ihr Vorgehen reflexiv überprüft und bewertet (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Nebst dem Beobachten und Begleiten der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler hat die Lehrperson auch die einzelnen Lernleistungen nach einer Unterrichtseinheit zu beurteilen. Diese Art von Beurteilung zeigt die „Bilanz über das Erreichte“ auf (BD/ZH 2007, S. 4). Die Zuteilungsempfehlung betreffend Schullaufbahn erfolgt letztlich auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 32, Abs. 3; VSV/ZH 2006, Art. 39, Abs. 4). Dieser Entscheid fällt die Lehrperson allerdings nicht allein. Die Schülerin oder der Schüler trägt wesentlich an dieser Entscheidfindung bei.

Im Prozess der Entscheidfindung bildet die Selbstbeurteilung durch die Schülerin oder den Schüler wichtige Hinweise. Die Kompetenz zur Selbstbeurteilung wird im Unterricht fortwährend geschult. Anhand der mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen der Lehrperson üben sich die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen, ihr Arbeits- und Lernverhalten stetig besser einzuschätzen und zu beurteilen. Weitere Lernschritte können auf dieser Grundlage differenziert geplant und angegangen werden.

Wichtige Akteure im Prozess der Entscheidfindung sind auch die Eltern (vgl. VSG/ZH 2005, S. 7, Art. 32, Abs. 1). Anlässlich von Gesprächen können die Eltern Hinweise geben, wie sie ihr Kind einschätzen. Die Beobachtungen zu Hause ermöglichen eine umfassende Sicht über die Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens, wobei Fragen im Zusammenhang mit den Hausaufgaben zu thematisieren sind. Die Lehrperson kann durch die Schilderung der Eltern Einblick in ein für sie unbekanntes Umfeld des Kindes gewinnen. Elterngespräche eignen sich auch vorzüglich um Entwicklungsschritte, Neigungen und Begabungen zu diskutieren und allfällige Hindernisse und Probleme anzugehen. Die Beobachtungen und Meinungen der Eltern sind in der Beurteilungsphase im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I von zentraler Bedeutung.

Werden sich die Eltern und Lehrpersonen betreffend Zuweisung nicht einig, sind weitere Akteure in die Beurteilung einzubeziehen. Die Schulleitung, aber auch Lehr- oder Fachpersonen, sind bei einem zweiten Einigungsgespräch zu Rate zu ziehen, so dass die Situation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden kann. Letztlich hat die Schulpflege der abnehmenden Schule aktenorientiert (Beurteilungsunterlagen, Beobachtungsnotizen, Gesprächsprotokolle etc.) eine objektive Beurteilung vorzunehmen.

Der Übertrittsentscheid beruht insgesamt auf einer vielschichtigen Beobachtungsgrundlage mehrerer Akteurperspektiven, wobei die Beobachtungen aller Lehrpersonen, die mit der betreffenden Schülerinnen und Schülern arbeiten, einbezogen werden (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 3). Der Entscheid wird letztlich durch die Lehrpersonen, die Schulleitung und Eltern gemeinsam getroffen und im Dissensfall entscheidet die für die Sekundarstufe I zuständige Schulpflege (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 32, Abs. 1).

11.1.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Nach Artikel 33 Absatz 1 der Volksschulverordnung des Kantons Zürich sind Übertrittsentscheidungen Schullaufbahnentscheide, die auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung getroffen werden (vgl. VGS/ZH 2005, Art. 32, Abs. 3; VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 1, Art. 39, Abs. 4):

„Schullaufbahnentscheide werden auf Grund einer Gesamtbeurteilung getroffen. Grundlage für die Gesamtbeurteilung bilden die Schulleistungen“ (VSG/ZH 2005, Art. 32, Abs. 3). „Bei der Gesamtbeurteilung für solche Entscheidungen werden neben den kognitiven Fähigkeiten sowie dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten auch die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt“ (VSV/ZH, Art. 33, Abs. 2). „Die Gesamtbeurteilung beruht auf Beobachtungen und Lernkontrollen“ (VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 3).

Die Zuweisung zu den Anforderungsstufen in den einzelnen Fächern erfolgt hingegen ausschliesslich auf der Grundlage der Leistungsbeurteilung im betreffenden Fach (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 39, Abs. 4).

Die Gesamtbeurteilung umfasst den individuellen Lernprozess mit formativen Leistungsbeurteilungen, den Lernstand mit summativen Leistungsbeurteilungen und den Aufschluss der Lernpotenziale in prognostischer Hinsicht (vgl. BD/ZH 2006b, S. 2). In Artikel 31 des Volksschulgesetzes des Kantons Zürich wird darauf hingewiesen, dass alle Schülerinnen und Schüler regelmässig zu beurteilen seien, wobei insbesondere die Lernentwicklung, das Verhalten und der Leistungsstand in die Gesamtbeurteilung einfließen sollten (vgl. VSG/ZH 2005, S. 6, Art. 31, Abs. 1).

Mittels formativer Beurteilung werden die Lernprozesse geprägt, geformt und begleitet, so dass diese möglichst erfolgreich verlaufen (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Die formative Beurteilung konzentriert sich auf das Erreichen der Lernziele und betont gleichzeitig die Wichtigkeit eines hohen Qualitätsstandards der individualisierenden und aufbauenden Rückmeldung durch die Lehrperson (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Formative Beurteilungen werden während des Unterrichts regelmässig durchgeführt, indem die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler beim Lernen laufend beobachtet (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Die Lehrperson kann durch Beobachten den Lernstand des Lernenden und die Art des Lernens feststellen und hieraus Stärken und Schwächen erkennen (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Darauf aufbauend wird der Unterricht den individuellen Bedürfnissen der Kinder entsprechend geplant, die Lern- und Arbeitstechniken ausgewählt und stützende Lernbedingungen bereitgestellt (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Dabei spielt die kommunikative und reflexive Beurteilung für die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle. Die Lernenden werden mittels formativer Beurteilung angeregt, sich und ihr Handeln zu reflektieren und ihre Arbeits- und Lerntechniken zu beobachten und zu beurteilen (vgl. BD/ZH 2007, S. 3). Nebst den fachspezifischen Leistungen wird auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Lernenden beurteilt. Dabei haben sich die Lernenden mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: „Arbeite ich zielstrebig, sorgfältig, zuverlässig?“, „lerne ich Neues, Unbekanntes rasch, zeige ich Ausdauer?“, „wie schätze ich mein eigenes Lernen ein?“, „akzeptiere ich die Regeln des schulischen Arbeitens und Lernens?“ und „wie begegne ich den Mitschülerinnen, den Mitschülern und Lehrpersonen?“ (BD/ZH 2007, S. 5). Die Schülerinnen und Schüler reflektieren anlässlich von Gesprächen mit der Lehrperson ihr Verhalten, wobei die Lehrperson auch ihre Wahrnehmungen einbringt.

Damit die kommunikative und reflexive Beurteilung mittels Austausch über Selbst- und Fremdwahrnehmung gelingen kann, bildet das Vertrauen in eine intakte Beziehungsstruktur die Voraussetzung. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Lernumgebung wohl fühlen und zu einem persönlichkeitsfördernden Lernen angeregt werden. Im Lehrplan des Kantons Zürich wird explizit auf die „im Dienst der Förderung“ stehende Beurteilung hingewiesen, indem die Beurteilung den Schülerinnen und Schülern helfen sollte, „Selbstvertrauen und Vertrauen in ihr Können und ihre Leistungsfähigkeit zu gewinnen und sie nach und nach befähigen soll, sich selber zu beurteilen“ (LP/ZH 2007, S. 19f.). Bei den Qualitätsansprüchen im Bereich der Beurteilung wird auf die Bedeutung der Selbstbeurteilung hingewiesen, die sich anhand von zwei Indikatoren beschreiben lässt (FS/ZH 2010a): Die Lehrperson setzt verschiedene Formen der Selbstbeurteilung, bspw. Lernjournale, Instrumente der Selbsteinschätzung, formative Prüfungen, ein (1). Anschliessend sind die Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu besprechen (2).

Der Leistungsstand bezüglich wichtiger Lernziele und die Fortschritte erfolgt mittels summativer Beurteilungsmethoden (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Hiermit können wichtige Stufenlernziele überprüft werden (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Summative Beurteilungen sind lernzielorientiert

zu gestalten (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Die Lernziele sind im Vorfeld präzise und transparent für alle Beteiligten zu bestimmen, wobei auch die Kriterien der Beurteilung zu Beginn der Lernsequenz mitzuteilen sind (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Im Qualitätsbereich „Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“ wird explizit darauf hingewiesen, dass sich die Beurteilung an den Lernzielen zu orientieren hat (SF/ZH 2010a). Als Indikatoren werden hierfür aufgeführt: Die Wahl der Instrumente, womit Lernleistungen erfasst werden, orientieren sich an den zu erreichenden Lernzielen (1). Die Arbeitsergebnisse werden kriterienorientiert beurteilt (2). Der Notenmassstab wird zum Voraus festgelegt, indem transparent gemacht wird, welche Leistung genügend oder ungenügend ist (3). Das Ziel der summativen Beurteilung wird wie folgt definiert: „Die summative Beurteilung zieht Bilanz und zeigt der Lehrperson und den Lernenden den Leistungsstand bezüglich wichtiger Lernziele und die Fortschritte während einer bestimmten Zeit“ auf (BD/ZH 2007, S. 4).

Beim Übertritt in die Sekundarstufe I ist die für das einzelne Kind geeignete Schullaufbahn zu wählen. Solche Entscheidungen setzen prognostische Beurteilungskompetenzen voraus, um den Weg zu wählen, der zu den Bedürfnissen und Eignungen des Kindes entsprechenden Schullaufbahnen führen (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Dabei basiert die prognostische Beurteilung auf der formativen und summativen Beurteilung (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Nicht nur der Leistungsstand, sondern auch die Lernentwicklung, das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten gilt es in der prognostischen Beurteilung betreffend Schullaufbahnentscheide zu berücksichtigen (vgl. BD/ZH 2007, S. 4). Das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ist auch Teil der Qualitätsentwicklung im Bereich der Beurteilung: „Die Lehrpersonen beurteilen die überfachlichen Kompetenzen differenziert“ (FS/2010a). Gemessen wird dieser Qualitätsanspruch an drei Indikatoren: Die Lehrperson hat für die überfachliche Beurteilung klare Kriterien vorzunehmen (1). Dazu werden verschiedene Instrumente eingesetzt, so etwa Beurteilungsbogen, Gesprächsprotokolle etc. (2). Primär dient die überfachliche Kompetenzbeurteilung allerdings nicht der Selektion, sondern der individuellen Lernförderung (3).

Die Berichterstattung erfolgt mündlich anlässlich von Gesprächen zwischen den Lehrpersonen und Lernenden oder anlässlich von Elterngesprächen. Daneben werden Leistungen auch schriftlich beurteilt, bspw. in formellen Testarbeiten, die aber von Lehrpersonen nicht zwingend benotet werden müssen. Noten werden explizit nur im Zusammenhang mit dem Zeugnis vorgeschrieben (vgl. BD/ZH 2007, S. 16). Das Volksschulgesetz überträgt die Kompetenz zur Festlegung der schriftlichen Form der Beurteilung dem Bildungsrat des Kantons Zürich (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 31, Abs. 3). Im Dokument für Beurteilung und Schullaufbahnentscheide wird hierzu festgehalten: Der Bildungsrat „[...] legt im Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse an der Volksschule (Zeugnisreglement) fest, auf welche Art und Weise die Schülerleistungen in Form von Noten (Gesamtleistungen in den Fächern) und der Zuordnung von Begrifflichkeiten (Lernentwicklung und Verhalten) zu erfolgen hat“ (BD/ZH 2007, S. 16).

Im Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse wird vorgeschrieben, alle Fächer auf der 5./6. Primarschulstufe in Form von Ziffern 6-1 sowie das Arbeits- und Lernverhalten zu beurteilen (vgl. BR/ZH 2008, S. 2, Art. 9). Die Beurteilung in Zifferform rundet die Schülerleistung ab und gibt Auskunft darüber, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler in einem bestimmten Fach die angestrebten Lernziele erreicht hat (vgl. BD/ZH 2007, S. 16). Noten bezwecken eine lernzielorientierte Aussage, indem bspw. die 6 bedeutet, dass alle Lernziele erreicht und darüber hinaus auch noch regelmässig besondere Leistungen erbracht wurden. Die Note 5 sagt aus, dass alle Lernziele erreicht wurden, während bei der Note 4 nur teilweise die wesentlichen Lernziele erzielt wurden. Alle Noten unter 4 weisen darauf hin, dass die wesentlichen Lernziele nicht oder nur zu einem geringen Teil erzielt wurden (vgl. BD/ZH 2007, S. 17). Halbe Noten sind erlaubt, allerdings sollte eine Note keine mathematische Grösse darstellen, indem zum Beispiel ein arithmetischer Mittelwert errechnet wird (vgl. BD/ZH 2007, S. 17). Ganz grundsätzlich wird an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass sich die einzelnen Noten nicht nur auf die formellen Leistungsprüfungen allein beziehen, sondern ein Abbild der Gesamtleistungen sind (vgl. BD/ZH 2007, S. 17). Mit Ausnahme von Lebenskunde werden alle Fächer benotet (vgl. BD/ZH 2007, S. 22). Die Leistungen in den sprachlichen Fächern lassen sich in

Anlehnung an das europäische Portfolio in die Kompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben unterteilen (vgl. BD/ZH 2007, S. 17). Die Untergliederung in der Beurteilung ermöglicht eine transparente und differenzierte Rückmeldung in den einzelnen Sprachkompetenzen.

Auch die Leistungen zum Arbeits- und Lernverhalten sowie zum Sozialverhalten werden im Zeugnis abgebildet (vgl. BR/ZH 2008, Art. 11, Abs. 1-3). Das Zeugnisformular führt zu diesem Zweck einen Katalog von acht Beurteilungskriterien auf. Das Arbeits- und Lernverhalten wird mit sechs Kriterien und das Sozialverhalten mit zwei Kriterien bewertet (vgl. BD/ZH 2007, S. 18). Eine vierstufige Skala gibt Auskunft über die Leistungen in den jeweiligen Kriterien, die von „trifft zu“ bis „trifft nicht zu“ reichen (vgl. BD/ZH 2007, S. 18). Dabei sind folgende Kriterien im Bereich des Arbeits- und Lernverhaltens zu bewerten: „Erscheint pünktlich und ordnungsgemäss zum Unterricht“, „beteiligt sich aktiv am Unterricht“, „arbeitet konzentriert und ausdauernd“, „gestaltet Arbeiten sorgfältig und zuverlässig“, „kann mit anderen zusammenarbeiten“ und „schätzt die eigene Leistungsfähigkeit realistisch ein“ (BD/ZH 2007, S. 18). Das Sozialverhalten wird auf der Grundlage folgender Kriterien eingeschätzt: „Akzeptiert die Regeln des schulischen Zusammenlebens“ und „begegnet den Lehrpersonen und den Mitschülerinnen und Mitschülern respektvoll“ (BD/ZH 2007, S. 18).

Die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens erfolgt in Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerteams oder des Lehrerkollegiums (vgl. BD/ZH 2007, S. 18). Mit Hilfe von alters- und situationsgemässen Verhaltensmerkmalen bzw. Indikatoren werden die einzelnen Beurteilungen festgelegt (vgl. BD/ZH 2007, S. 18ff.).

Die Lehrperson stellt zweimal jährlich ein Zeugnis auf Ende Januar und auf Ende des Schuljahres aus (vgl. BR/ZH 2008, S. 3, Art. 3). Für die Zeugnisse sind die von der Bildungsdirektion zur Verfügung gestellten Formulare zu verwenden (vgl. BR/ZH 2008, S. 3, Art. 13). Von den Eltern oder Erziehungsberechtigten werden die Zeugnisse unterschrieben und als Zeichen der Kenntnisnahme zurückgegeben (vgl. BR/ZH 2008, S. 3, Art. 13). Die Zeugnisse werden erst am Ende der Primarschule oder Sekundarstufe I ausgehändigt (vgl. BR/ZH 2008, S. 3, Art. 16, Abs. 1). Von jedem Zeugnis wird eine Kopie erstellt, die in der Schule zu archivieren ist (vgl. BR/ZH 2008, S. 3, Art. 16, Abs. 2). Mit den Zeugnissen werden im Wesentlichen vier Funktionen erfüllt:

- Orientierungsfunktion: Lernende, Eltern und Erziehungsberechtigte erhalten von der Lehrperson einen Einblick in den Leistungsstand der betreffenden Fächer (vgl. BD/ZH 2007, S. 16). Auf der Grundlage von Noten in Form von Ziffern wird über den Lernfortschritt sowie über die Erreichung der Lernziele informiert (vgl. BD/ZH 2007, S. 16).
- Motivationsfunktion: Das Zeugnis soll im Dienst der Förderung eine Anreiz- und Motivationsfunktion im Hinblick auf gewünschte Schullaufbahnen und Berufsausübungen erfüllen (vgl. BD/ZH 2007, S. 16).
- Auslesefunktion: Beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I bildet das Zeugnis Ende Januar die Grundlage für die Schullaufbahn entscheidenden Elterngespräche. Beim Übertritt in das Langzeitgymnasium bzw. in das Gymnasium auf der Sekundarstufe II wird das Zeugnis angerechnet (vgl. BD/ZH 2007, S. 16).
- Kontrollfunktion: Durch das Ausstellen eines Zeugnisses wird der Schulbesuch und die Erfüllung der Schulpflicht amtlich bestätigt (vgl. BD/ZH 2007, S. 16).

Für den Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird das spezielle Formular „Zuteilungsentscheid 1“ oder im Dissensfall das Formular „Zuteilungsentscheid 2“ ausgefüllt. Dabei wird in Form eines Zuteilungsantrages die Abteilung der Sekundarstufe I „A“, „B“ oder „C“ sowie die Anforderungsstufe I, II oder III in den Fächern Mathematik, Deutsch, Französisch und/oder Englisch festgehalten und von der Klassenlehrperson unterzeichnet (vgl. AVS/ZH 2007a). Die Eltern können diesen Zuteilungsantrag bestätigen oder bei Uneinigkeit ein weiteres Gespräch verlangen. Der Zuweisungsantrag wird nach dem zweiten Gespräch auf dem hier vor-

gesehenen Formular „Zuteilungsentscheid 2“ festgehalten, das nun aber nicht allein von der Klassenlehrperson, sondern auch von der Schulleitung und einer Lehrperson der Sekundarstufe I unterzeichnet wird. Die Eltern bestätigen den Entscheid oder verlangen bei Uneinigkeit einen Entscheid durch die Schulpflege (vgl. AVS/ZH 2007b).

11.1.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Das Volksschulamt der Bildungsdirektion Zürich weist zusammenfassend in ihrem Dokument für Beurteilung und Schullaufbahnentscheide auf die Qualitäten einer Gesamtbeurteilung hin:

„Die Tatsache, dass bei Schullaufbahnentscheiden die Gesamtbeurteilung massgebend ist, macht deutlich, dass es sich bei der Lernbeurteilung nicht um Messungen, um im naturwissenschaftlichen Sinn objektive Aussagen handelt, sondern um sorgfältige, auf sehr vielen professionell getätigten Beobachtungen und Lerntests beruhenden Einschätzungen – möglichst mehrerer – Lehrpersonen“ (BD/ZH 2007, S. 6).

Im Dokument zur Qualitätsentwicklung im Bereich „Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“, als Erprobungsfassung der Bildungsdirektion Zürich im Juni 2006 herausgegeben, wird dementsprechend nicht die objektive, sondern die „kontrollierte Subjektivität“ ins Zentrum des Beurteilungskonzeptes gestellt (BD/ZH 2006b, S. 5). Nach diesem Prinzip wird die Objektivität im Gegensatz zum Übertritt in das Gymnasium beim Übertritt in die Sekundarschule nicht berücksichtigt. Prüfungen nach pädagogischer Diagnostik zwecks Selektion sind daher auch von Gesetzes wegen nicht zulässig (vgl. BD/ZH 2007, S. 11; VSV/ZH 2006, S. 10, Art. 34, Abs. 3). In den Qualitätsansprüchen im Bereich „Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“ wird daher die Transparenz der Beurteilung aufgeführt, die dafür sorgt, dass die Massstäbe und Methoden der Beurteilung für die am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure, Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern, nachvollziehbar sind (vgl. FS/ZH 2010).

Damit die Beurteilung vergleichbar ist, sind gemäss Qualitätsansprüche schulinterne Lernzielabsprachen zu treffen sowie Standards- oder Vergleichsarbeiten durchzuführen (vgl. FS/ZH 2010a). So werden klassenübergreifende, regionale, kantonale und internationale Wirkungs- und Leistungsvergleichsmessungen auf der Grundlage vereinbarten Standards eingesetzt, um unter anderem auch die Wirkung der Beurteilungspraxis zu überprüfen und zu verbessern (vgl. BD/ZH 2006b, S. 8; BD/ZH 2010a, b).

Nach einer einjährigen Erprobungsphase beschloss der Bildungsrat am 27. Juni 2003, das Testverfahren „Klassenscockpit“ ab Schuljahr 2003/04 auf freiwilliger Basis in der sechsten Klasse und ab Schuljahr 2004/05 zusätzlich in der dritten und achten Klasse einzuführen. Die Dauer der Einführung von „Klassenscockpit“ – und letztlich die grundlegende Weiterentwicklung eines Instruments dieser Art – wurde an die Bedingungen des Projekts HarmoS geknüpft. Ziel dieser Wirkungs- und Leistungsvergleichsmessung ist die Überprüfung der verschiedenen Bezugsnormen in individueller und lernzielorientierter Hinsicht (vgl. BD/ZH 2006b, S. 8). Die anschliessende Besprechung von Ergebnissen anlässlich von Kollegiumskonferenzen soll zur Verbesserung der Beurteilungspraxis der einzelnen Schulen führen (vgl. BD/ZH 2006b, S. 8; FS/ZH 2010a).

Ziel ist es auch, dass die einzelne Lehrperson anhand regelmässiger Feedbacks, z. B. in Hospitations- und Qualitätsgruppen ihre eigene Beurteilungs- und Förderpraxis mit derjenigen von anderen Lehrpersonen vergleichen kann (vgl. BD/ZH 2006b, S. 9). Wichtig dabei ist, dass die Lehrperson sich offen gegenüber Anregungen oder neuen Formen und allenfalls gegenüber Verbesserungsvorschlägen zeigt (vgl. BD/ZH 2006b, S. 8). Auch die Gespräche zwischen Lehrperson und Eltern tragen zur Kontrolle des subjektiv geprägten Lehrerurteils bei.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Ansatz zur Gesamtbeurteilung unter anderem auch in prognostischer Hinsicht die Begabungen, Neigungen und Entwicklungsverläufe des einzelnen Kindes berücksichtigt, damit das Leistungspotenzial erkannt und gefördert werden kann (vgl. BD/ZH 2007, S. 5). Der Vergleich mit anderen Schülerleistungen, bspw. auf der

Grundlage von standardisierten Leistungstests zum Zweck der Selektion, steht jedoch nicht im Zentrum der Beurteilung.

Daraus folgt, dass insbesondere auf die individuelle Bezugsnorm einzugehen ist, indem die festgelegten Lernziele und die Gesamtbeurteilung auf den jeweiligen Entwicklungsstand abgestimmt werden (vgl. BD/ZH 2007, S. 5). Dabei orientieren sich Übertrittsentscheide auf dieser Grundlage vornehmlich an der individuellen als auch an der lernzielorientierten Bezugsnorm, nicht aber an der sozialen Bezugsnorm (vgl. BD/ZH 2007, S. 5).

11.1.3 Individuelle Förderung

Gemäss Qualitätskonzept ist der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage einer individuellen Lernbegleitung Rechnung zu tragen (vgl. FS/ZH 2010c). Dabei hat sich die Qualitätsentwicklung im Bereich der individuellen Förderung nach folgenden Qualitätsansprüchen zu orientieren:

„Die Lehrpersonen gestalten differenzierte und individualisierte Unterrichtssequenzen (1), die Lehrpersonen erfassen die individuellen Lernmöglichkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler (2), die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler individuell (3), die Lehrpersonen fördern die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Lernen (4), die Schule fördert die Zusammenarbeit in der individuellen Lernbegleitung (5), Zusatzangebote zur individuellen Förderung sind mit dem Regelklassenunterricht abgestimmt (6)“ (FS/ZH 2010c).

Die einzelnen Qualitätsansprüche sind mittels Indikatoren auf ihre Wirkung und Wirksamkeit zu überprüfen.

Damit die Ressourcen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers gestärkt und damit die Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit erhöht werden können, hat die Schule ein hohes Unterstützungspotenzial aufzubauen, was bedeutet, dass Lernumgebungen dem jeweiligen Leistungsprofil der Lernenden anzupassen sind. Die Massnahmen beziehen sich insbesondere auf die Förderung derjenigen Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder solchen mit Migrationshintergrund (vgl. BD/ZH 2007, S. 5). Dabei wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler, für welche die Unterrichtssprache eine Zweitsprache darstellt, einerseits über ein besonderes Potenzial verfügen, andererseits aber auch Defizite aufzeigen, aufgrund deren sie auch benachteiligt sind. Weil in multikulturellen Schulen der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen aus tieferen sozialen Schichten und aus Migrationsfamilien unterdurchschnittlich ist und diese Schülerschaft auch oft unterdurchschnittliche Leistungen erbringt, hat der Kanton Zürich besondere Massnahmen zur Förderung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler eingeführt. Die Förderung fremdsprachiger, sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler wird im Volksschulgesetz des Kantons Zürich nach Artikel 25 vorgeschrieben:

„Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger stellen zusätzliche Angebote zur Verfügung. Diese heben das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, indem sie insbesondere die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler verbessern sowie die Integration und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern fördern“ (VSG/ZH 2005, Art. 25).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie im Kanton Zürich die Förderangebote für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler organisiert werden. Dabei ist zu klären, wer für die Förderangebote zuständig ist und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, damit die Schülerinnen und Schüler die gestellten Ressourcen auch nutzen können. Exemplarisch wird im Folgenden auf das städtische Förderprojekt „QUIMS“, das insbesondere im Hinblick für sozio-

ökonomisch benachteiligte sowie fremdsprachige Schülerinnen und Schüler entwickelt wurde, näher eingegangen.⁵⁹

11.1.3.1 Akteure der Förderung

Die Stadt Zürich hat im Zusammenhang mit der Förderung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler das Projekt „QUIMS“ lanciert, mit dem Ziel, die Qualität in multikulturellen Schulen zu heben (vgl. BD/ZH 2008b). Die am Programm beteiligten Schulen werden in der Einstiegsphase von einem kantonalen QUIMS-Team des Volksschulamtes sowie von den städtischen QUIMS-Verantwortlichen des Schul- und Sportdepartements betreut, gesteuert und geleitet (vgl. Bosshard & Roos 2008b, S. 9). Da die Fördermassnahmen von „QUIMS“ in einer Schule erst bei einem Anteil von mehr als 40% fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler finanziert werden, ist es Aufgabe der Bildungsdirektion, die Schülerschaft nach gewissen Kriterien (Mischindex) auf ihre Fremdsprachigkeit zu untersuchen (vgl. VSV/2006, Art. 20, Abs. 1 u.3).⁶⁰ Im Kanton Zürich wurden im Jahr 2007 insgesamt 1,3 Mio. Einwohner registriert, davon waren 23% Ausländer, was in der Schule zu 21,4% fremdsprachiger Kinder bzw. mit ausländischem Hintergrund führte (vgl. BD/ZH 2008a, S. 2). Seit dem Jahr 2007 wird in der Stadt Zürich an 33 Schulen das QUIMS-Programm, individuelle Förderung für Fremdsprachige bzw. benachteiligte Schülerinnen und Schüler, angeboten (vgl. Bosshard & Roos 2008, S. 9).

Im Rahmen der Lehrerweiterbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich finden Kurse zum Thema „Qualität in multikulturellen Schulen“ statt, in denen die Lehrpersonen auf die Projektarbeit vorbereitet werden (vgl. Bosshard & Roos 2008b, S. 9; VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 2).

Allerdings ist für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler nicht allein die einzelne Lehrperson zuständig, sondern das gesamte Schulkollegium hat sich für die Umsetzung von „QUIMS“ verantwortlich zu zeigen (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 3). Dabei wird insbesondere die Form des Teamteachings in den Mittelpunkt der Fördermassnahmen gestellt (vgl. ebd., S. 9). Diese Form erfordert von den einzelnen Lehrpersonen eine vermehrte Kooperation, was mitunter auch mit einer neuen Definierung der Rollen innerhalb der pädagogischen Tätigkeiten einhergehen kann (vgl. ebd., S. 9). Der Zusammenarbeit geht auch eine intensive Vorbereitungsphase voraus, bei der die Lehrpersonen zusammen den Unterricht planen, gestalten und organisieren. Unterstützt werden die Lehrerteams durch eine externe und interne Beratung, damit ihre Ideen im Teamteaching erfolgreich umgesetzt werden können (vgl. ebd., S. 9). Nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten sind die Ergebnisse gemeinsam zu reflektieren und auszuwerten.

Neben den erwachsenen Akteuren sind auch die Schülerinnen und Schüler für die Förderung verantwortlich zu machen. Weil die Mitverantwortung im QUIMS-Projekt von grosser Bedeutung ist, ist die Schülerschaft bei der Gestaltung der Lernumgebungen und des Schullebens angemessen einzubeziehen (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 16f.). Auf der Grundlage von regelmässigen Gesprächen, die zwischen der Lehrpersonen und der Schülerin oder des Schülers, innerhalb der Klassengemeinschaft oder in Form von Klassenräten stattfinden, wird eine Gesprächskultur aufgebaut, die eine wichtige Grundlage für die Mitverantwortung der Schülerschaft auf Schulhausebene bildet (vgl. ebd., S. 16). In verschiedenen Gesprächs- und Vorbereitungsgruppen lernen die Kinder bspw. nach dem Modell von „Just com-

59 Das Projekt QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen wurde im Jahr 2008 mit dem Carl Bertelsmann-Preis nominiert (vgl. BD/ZH 2008a).

60 Der Mischindex berechnet sich aus dem Mittel des Anteils fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, wobei diejenigen mit deutscher Muttersprache (aus Deutschland, Österreich und Lichtenstein) nicht berücksichtigt werden (vgl. BDZH 2008b).

munity“⁶¹ ihre Meinungen einzubringen und sich für die in der Schulgemeinde gemeinsam geplanten Fördermassnahmen einzusetzen (vgl. ebd., S. 16).

Von besonderer Bedeutung dabei ist, dass Strategien verfolgt werden, die über die Klasse hinaus reichen und die ganze Schule erfassen (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 3). Der Einbezug von Eltern und anderen Erwachsenen im Quartier helfen dabei wesentlich bei der Neugestaltung einer förderorientierten Lernumgebung (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. c).

11.1.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Weil je nach Definition unter Qualität etwas anderes verstanden werden kann, ist zunächst auf die Begriffe „Qualität“, „multikulturelle Schule“ und „QUIMS“ einzugehen, wobei die Leitziele anhand von Leitideen geklärt werden. Gemäss der Umsetzung für das Volksschulgesetz „Handreichung, Qualität in multikulturellen Schulen“ werden drei übergeordnete Leitziele mit dem Programm „QUIMS“ angestrebt: „Erstens fördert eine gute Schule alle Kinder so, dass diese ihr Lernpotenzial optimal entfalten können. Zweitens gewährt sie allen gleiche Bildungschancen. Drittens vermittelt sie allen Kindern soziale Kompetenzen, die ein respektvolles Zusammenleben ermöglichen“ (BD/ZH 2008b). Dabei haben sich die Leitziele an vier Leitideen zu orientieren. Die Leitidee „potenzialorientierte und integrative Grundhaltung“ verweist auf die Notwendigkeit einer positiven, vorbehaltlosen Haltung der für das QUIMS-Projekt verantwortlichen Akteure (vgl. BD/ZH 2008b). Die Leitidee „Partnerschaft und Unterstützung“ erfordert die aktive Teilnahme mehrerer Akteure einer Schulgemeinde. Lehrpersonen, Schulleitung, Schulpflege, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Erwachsene aus dem Quartier arbeiten eng und vernetzt zusammen (vgl. BD/ZH 2008b). Die Leitidee „Fokus Sprache, Schulerfolg und Integration“ zeigt die inhaltlichen Schwerpunkte der Förderbemühungen auf (vgl. BD/ZH 2008b). Mit der Leitidee „pädagogische und nachhaltige Schulentwicklung“ wird bezweckt, dass sich die hier zu ergreifenden Massnahmen nicht nur auf kurzfristige Erfolge beschränken, sondern das Augenmerk insbesondere auf längerfristige Lernprozesse und -entwicklungen gerichtet wird (vgl. BD/ZH 2008b).

Nach der Volksschulverordnung des Kantons Zürich erfolgen die Massnahmen zur Förderung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler auf drei Handlungsfeldern, die mit Hilfe von „QUIMS“ umgesetzt werden:

- Handlungsfeld 1 „Förderung der Sprache“: An erster Stelle werden Massnahmen auf dem Handlungsfeld „Förderung der Sprache“ umgesetzt, indem für einen qualifizierten Unterricht in DaZ (Deutsch als Zweitsprache) gesorgt und die Zusammenarbeit in heimatlicher Sprache und Kultur gefördert wird (vgl. Bosshard & Ross 2005, S. 7; VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. a).
- Handlungsfeld 2 „Förderung des Schulerfolgs“: Diese Massnahme beinhaltet eine integrative und differenzierende Lernförderung, damit die Schülerinnen und Schüler individuell beurteilt und gefördert werden können (vgl. Bosshard & Ross 2008b, S. 7, VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. b). Gerade in den heiklen Phasen der Stufenübergänge, wie bspw. im Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, ist der individuel-

61 Das Modell „just community“ besteht darin, dass die Schule als Systemeinheit in parlamentarischer Form Basisentscheide über einzuhaltende Regeln (Regeln des Moralischen oder Sozialregeln) bestimmt (vgl. Oser 2008, S. 260f.). Hierzu werden Zusammenkünfte aller an der Schule beteiligten Akteure (Lehrpersonen, Schulleitung, Schüler/innen, Eltern, Abwart, Schulbehörde u. a.) organisiert, die dazu dienen, Konflikte auf der Grundlage eines Diskurses zu lösen und neue Vorgehensweisen bei Übertretungen von Regeln festzulegen. Idee einer nach den Grundsätzen von „Just community“ organisierten Schulgemeinschaft ist es, dass die einzelnen Akteure zur Verantwortung angehalten werden (vgl. ebd., S. 261). In Bezug auf das sozial-kooperative Lernen erweisen sich Zusammenkünfte nach dem Modell „Just community“ als ideale Plattformen, um Regeln für das gemeinsame Arbeiten und das gegenseitige Fördern festzulegen.

len Förderung und Beurteilung besonders Rechnung zu tragen (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. b). Die Schülerinnen und Schüler sind beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe besonders zu unterstützen, wobei auch die Eltern intensiv in den Lernprozess einzubeziehen sind (vgl. Bosshard & Ross 2008b, S. 7).

- Handlungsfeld 3 „Soziale Integration und Zusammenarbeit mit den Eltern“: Die dritte Massnahme besteht in der „sozialen Integration und Zusammenarbeit mit den Eltern“ (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. c). Die Integration soll helfen, gegenseitigen Respekt aufzubauen, damit gewaltfreie Konfliktlösung, Gemeinsinn sowie Partizipation von Schülerinnen, Schülern und Eltern in der Schule gestärkt werden (vgl. Bosshard & Ross 2008b, S. 7).

Die auf drei Handlungsfeldern ansetzenden Massnahmen erfordern an erster Stelle eine Neugestaltung des Unterrichts, der Schul- und Lernkultur. Damit individuelle Förderung unterrichtsintern erfolgen kann, ist der Unterricht dementsprechend individuell und differenziert zu planen, durchzuführen und auszuwerten (vgl. VSV/ZH 2006, S. 6, Art. 20, Abs. 2). Nach Luginbühl, Trinkler & Schoop (2001) liegen die didaktischen Massnahmen der Unterrichtsgestaltung in der Individualisierung, Differenzierung und in der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler:

- Individualisierung: „Der Anschluss an den Klassenunterricht soll durch möglichst individuelle Lernförderung erreicht werden“ (Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 9).
- Differenzierung: „Die zusätzliche Unterstützung soll sich sowohl auf die Klasse wie auch auf die Voraussetzung der einzelnen Kinder beziehen und flexibel gestaltet werden“ (vgl. ebd., S. 9).
- Optimale Förderung für alle: „Es wird erwartet, dass Kinder, die keine spezielle Förderung benötigen, ihre Lernziele ohne Nachteile erreichen und ebenfalls von der individuellen und differenzierten Förderung profitieren“ (vgl. ebd., S. 9).

Um den Unterricht nach den didaktischen Forderungen realisieren zu können, sind gewisse Anpassungen vorzunehmen: Einerseits wird vorausgesetzt, dass die Lehrperson mit anderen Lehrpersonen eng zusammenarbeitet. Die Zusammenarbeit schliesst gemeinsame Unterrichtsplanungen, Unterrichtsdurchführungen im Teamteaching sowie Nachbesprechungen von Unterrichtssequenzen mit ein (vgl. ebd., S. 9). Ausserdem sind die bisher ausserunterrichtlichen Förderangebote in den Unterricht zu integrieren, was wiederum stundenplantechnische Massnahmen zur Folge hat (vgl. ebd., S. 9).

Durch eine Projektsammlung werden Lehrpersonen Ideen zur Umsetzung der Massnahmen zur Verfügung gestellt. In der Projektsammlung werden hierfür verschiedene Projekte beschrieben, die zu einer Neugestaltung des Unterrichts sowie zu einer neuen Schul- und Lernkultur führen. Die Projektideen umfassen genaue Angaben zur Projektdurchführung und -gestaltung. Die hierfür einzusetzende Anzahl von Lektionen, die didaktischen Massnahmen, die Organisation in der Zusammenarbeit in Form eines Teamteachings oder eines Tandems zwischen Lehr- und Fachpersonen werden im Einzelnen aufgeführt. Alle Projektideen erweisen sich zudem als praxistauglich, da sie bereits einmal umgesetzt und nach ihrer Durchführung auf wissenschaftlicher Basis ausgewertet wurden.

In einigen Schulprojekten wird die Förderung der Sprache als vordergründiges Ziel beschrieben. Die Unterrichtseinheiten umfassen sowohl die Schulung und Kultur der Erstsprache als auch der Förderung der deutschen Sprache (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 32ff.) Dabei wird „die Literalität aller Schülerinnen und Schüler durch Sprachstandserfassung, Vorbereitung guter Lesetexte auf unterschiedlichen Sprachniveaus, kreatives Arbeiten mit Sprache und Schrift individuell gefördert.

Projektideen zur Förderung des Schulerfolgs: Gerade in der Phase des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist die individuelle Förderung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung. In den Projekten von „QUIMS“ steht das individu-

elle Fördern und Beurteilen, das kooperative Lernen, die Aufgabenunterstützung, der verstärkte Einbezug der Eltern und Erwachsenen aus dem Quartier im Zentrum der Bemühungen (vgl. BD/ZH 2008a, S. 2). Im Projekt bspw. „Stützunterricht in Mathematik für Kinder mit mathematischen Lücken“ wird differenziert auf individuelle Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen, indem die Förderung in einer Kleingruppe von maximal fünf Schülerinnen bzw. Schülern durchgeführt wird (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 26f.).

Projektideen zur sozialen Integration: Das Projekt „Zusammen Schule machen in einer Quartierschule“, das in der Schule Wiedikon im Schuljahr 1997/98 erprobt wurde, zeigt auf, wie soziale Integration umgesetzt werden könnte (vgl. Luginbühl, Trinkler & Schoop 2001, S. 9). Diese Projektidee basiert auf einer intensiven Zusammenarbeit mit der Öffentlichkeit und umfasst nebst alltäglichen Unterrichtseinheiten auch schulhausübergreifende Grossprojekte, in die nebst der Eltern auch die Quartierbevölkerung eingebunden werden (vgl. ebd., S. 10). Andere Projekte beschäftigen sich mit der multikulturellen Schulgemeinde als Ganzes, die im Sinne von „Just community“ zu gestalten ist (vgl. ebd., S. 14ff.). In diesem Zusammenhang ist auch das ausserunterrichtliche Angebot im Bereich der Tagesstrukturen (bspw. Mittagstisch, Hort) zu erwähnen. Die Schulgemeinden stellen durch Befragungen der Eltern sowie deren allgemeinen Mitwirkung am Prozess die Bedürfnisse fest und organisieren dementsprechend Beirungsangebote, bspw. in Form von Tagesschulen, Schülerclubs, Horte oder Mittagstische (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 27, Abs. 3; VSV/ZH 2006, Art. 27, Abs. 1 u. 2). Die Eltern haben hierfür einen Beitrag zu entrichten, welcher kostendeckend sein muss (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 27, Abs. 4).

Nebst der Adaption von bereits erprobten Projekten besteht auch die Möglichkeit, dass die am QUIMS-Projekt beteiligten Schulen selber Schwerpunkte zu den oben aufgeführten Handlungsfeldern festlegen und daraus Massnahmen ableiten, die zu ihrem Schulumfeld und zu ihrer Jahresplanung passen (vgl. Bossard & Ross 2008b, S.7). Dabei gilt zu beachten, dass die Themen der Projekte den Grundsätzen von „QUIMS“ entsprechen, mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten abzubauen und individuelles Lernen zu fördern (vgl. BD/ZH 2009a, S. 1).

Hinsichtlich des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist insbesondere die Massnahme der individuellen Förderung und Beurteilung unter Berücksichtigung der Fremdsprachigkeit von besonderer Bedeutung. Dank einer nach den individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Förderung und Beurteilung können allfällige Benachteiligungen aufgrund mangelnder Sprachkompetenzen ausgeglichen werden, wobei die Übertrittsentscheidungen dementsprechend auch unter Berücksichtigung der Zweisprachigkeit zu erfolgen haben.

11.1.3.3 Ressourceneinsatz

Das QUIMS-Projekt beruht auf einem breit abgestützten Erfahrungshintergrund. Der Anfang von „QUIMS“ geht auf das Jahr 1996 zurück, als in einer Einführungsphase erste Entwicklungsprojekte in zwei Schulen erprobt wurden (vgl. AVS/ZH 2009, S. 1). Darauf folgte die zweite und dritte Projektphase von 1999 bis 2006. All die Erfahrungen wurden immer wieder auf wissenschaftlicher Basis ausgewertet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft (vgl. Bosshard & Roos 2008b, S. 7). Die Umsetzung der individuellen Förderung erfordert finanzielle, materielle und personelle Ressourcen (vgl. VSA/ZH 2009, S. 1):

In finanzieller Hinsicht wird das Projekt durch den Kanton unterstützt, indem Beiträge bis zu 60 000 Franken, je nach Grösse und Belastung der Schule, geleistet werden (vgl. BD/ZH 2009, S. 2; VSG/ZH 2005, Art. 62, Abs. 3). Eine zusätzliche finanzielle Unterstützung wird bei Überschreitung der Klassengrösse eingesetzt, d. h., wenn mehr als 25 Schülerinnen und Schüler in einer Einjahresklasse oder mehr als 21 in einer Mehrjahresklasse in der Primarschule zur unterrichten sind, so stellt der Kanton zusätzliche Lektionen für den Halbklassenunterricht oder für das Unterrichten im Teamteaching zur Verfügung (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 22, Abs. 1).

In jeder Schule wird ein Budget zur Verfügung gestellt, damit Arbeitsgruppen, Lehrpersonen sowie externe Fachpersonen bezahlt werden können (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2). Die Schulleitung ist für die Ausgaben verantwortlich und legt gegenüber der Schulpflege und gegenüber dem Volksschulamt Rechenschaft ab (vgl. BD/ZH 2009, S. 2; VSG/2005, Art. 44, Abs. 2 lit. a).

Die fachliche Unterstützung wird in den ersten zwei Einführungsjahren durch verbindliche Beratung und schulinterne Weiterbildungslehrgänge gewährleistet (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2). Zusätzlich haben alle Schulen, die am QUIMS-Projekt teilnehmen, die Möglichkeit, telefonische Beratung und Auskunft bei den Projektverantwortlichen zu erhalten (vgl. BD/ZH 2009a, S. 1). Zudem stehen auch verschiedene Handbücher zur Verfügung, die Einblicke in verschiedene Umsetzungsstrategien in didaktischer Hinsicht geben (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2).

Die personelle und zeitliche Unterstützung ist so geregelt, dass während der Schulkonferenzen im Jahr mindestens 2-4 Tage für das Projekt gearbeitet werden muss (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2). Die Aufgaben der Planung, Koordination und Auswertung obliegen der verantwortlichen Person für „QUIMS“ sowie der Schulleitung, wofür je nach Grösse der Schule 1-3 Lektionen aufgewendet werden dürfen (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2).

Um das Programm reflektieren und steuern zu können, hat das Volksschulamt im Jahr 2008 eine Evaluation über den Stand der QUIMS-Massnahmen in allen 33 betroffenen Schulen durchgeführt, wobei eine weitere Evaluation im Jahr 2010 geplant ist (vgl. Bosshard & Roos 2008b, S. 7). Die Ergebnisse der ersten Erhebung zeigen Folgendes auf: Nebst vielen positiven Rückmeldungen der Lehrpersonen, die sich mit Engagement für das Projekt eingesetzt hatten, wurde einstimmig zum Ausdruck gebracht, dass das Handlungsfeld „Förderung des Schulerfolgs“ in der Praxis insgesamt schwierig umzusetzen sei (vgl. Bosshard & Roos 2008a, S. 7). Als Schwierigkeit wurde namentlich das Thema „Selektion und Beurteilung“ aufgeführt, die den individuellen Förder- und Beurteilungsmassnahmen zuwiderlaufe (vgl. ebd., S. 7). Als schwierig durchführbar wurde in diesem Zusammenhang die formative Beurteilung gewertet. Diese nach der individuellen Norm ausgerichtete Beurteilung sei gerade in der stark selektiven Phase des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I nur beschränkt umzusetzen. Nach den Erfahrungen der Lehrpersonen eignen sich standardisierte Messinstrumente für Selektionsaufgaben besser als individuelle Leistungsrückmeldungen. Standardisierte Leistungstests wie „Klassencockpit“, so die Meinung der Lehrpersonen, sollten deshalb ebenfalls in das Förderprogramm „QUIMS“ aufgenommen werden (vgl. Bosshard & Roos 2008a, S. 7). Die Projektleitung hat sich nun diesem Problem anzunehmen und sich Überlegungen zu machen, wie das Handlungsfeld „Schulerfolg“ namentlich in den Stufenübergängen besser umgesetzt werden könnte. Als Idee wird unter anderem auch die Beurteilung mittels Schülerportfolios geprüft (vgl. Bosshard & Roos 2008a, S. 8).

11.1.4 Zusammenfassung

Im Kanton Zürich wird die obligatorische Schule in Form eines Schulmanagements geführt und geleitet. Die Einzelschule und die Schulpflege sind für die Qualitätssicherung verantwortlich, die Beurteilung der Qualität erfolgt auf einer externen Schulbeurteilung. Institutionelle Vorgaben zur Beurteilung und Förderung werden auf der Grundlage der neuen Schulleitung schulintern ausgearbeitet. Mit der Verflechtung von Steuerung und Autonomie ergibt sich eine Verbesserung der innovativen Erneuerungen, was sich nicht zuletzt auch in den Bereichen des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I positiv auswirkt.

Die Zuweisungen während der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden im Kanton Zürich auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung getroffen, die sowohl das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, die Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern, die Begabungen, die Neigungen und der Entwicklungsstand sowie andere beurteilungsrelevante Faktoren umfassen. Die Zuteilung zu den Anforderungsstufen erfolgt auf der Basis der Leistungsbeurteilungen im betreffenden Fach. Insgesamt orientiert sich das Konzept zur Schülerbeurteilung an einem qualitativen Beurteilungsparadigma, das die Realitätsperspektiven mehrerer Akteure nach dem Prinzip der so genannten kontrollierten Subjektivität in den Mittelpunkt der Beurteilung stellt. Im Kern dieses Beurteilungskonzepts steht die kommunikative Validierung, die auf den grundlegenden Elementen der Kommunikation und Kooperation aller am Beurteilungsverfahren beteiligten Personen beruht. Schullaufbahnentscheide werden dementsprechend auf der Grundlage eines Meinungsaustauschs anlässlich von Elterngesprächen getroffen. Damit die Beurteilung vergleichbar ist, werden zusätzlich klassenübergreifende, regionale, kantonale Leistungstests (bspw. „Klassencockpit“) oder Vergleichsarbeiten durchgeführt, deren Ziel die Überprüfung der Wirkungs- und Leistungsvergleichsmessung hinsichtlich individueller, lernzielorientierter und sozialer Bezugsnormen ist (vgl. BD/ZH 2006b, S. 8). Die anschliessende Besprechung von Ergebnissen anlässlich von Kollegiumskonferenzen soll zur Verbesserung der Beurteilungspraxis der einzelnen Schulen führen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Übertrittsentscheidungen im Kanton Zürich auf einer Gesamtbeurteilung, formativer, summativer und prognostischer Leistungsbeurteilungen, beruhen. Wie nachfolgende Tabelle 11.1.4.1 verdeutlicht, erfolgt der Zuweisungsentscheid durch mehrere Akteure, wobei auch unterschiedliche Elemente und Gütekriterien der Leistungsmessung eingesetzt werden:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Bezirksrat (Rekurs → Entscheidung im Dissensfall, letztinstanzlich) - Schulpflege der Sekundarstufe I (Entscheid im Dissensfall, erstinstanzlich) - Schulleitung (Entscheid oder Antrag im Dissensfall) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Eltern (Mitsprache) - Fachlehrpersonen (Einbezug) - Klassenlehrperson (Entscheid) 	Gesamtbeurteilung: (vgl. VSG/ZH 2005, § 32, Abs. 3; VSV/ZH 2006, § 39, Abs. 4) <ul style="list-style-type: none"> - Gesamtleistungen in den einzelnen Fächern oder bei Anforderungsstufen Leistungen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Französisch und/ oder Englisch massgebend (vgl. ebd., § 39, Abs. 4) - Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (vgl. ebd., § 33, Abs. 2) - Persönliche Entwicklung (vgl. VSV/ZH 2006, § 33, Abs. 2) - kognitive Fähigkeiten (vgl. VSV/ZH 2006, § 33, Abs. 2) - Elterngespräch (vgl. VSG/ZH 2005, § 31, Abs. 1; VSV/ZH 2006, § 39, Abs. 1) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung <ul style="list-style-type: none"> - Feedback unter Klassenlehrpersonen - Gespräche mit Eltern - Austausch im Kollegium - Transparenz in der Beurteilung - Vergleichsarbeiten und standardisierter Leistungstests „Klassencockpit“ (freiwillig) <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung des Unterrichts (Wirkung) - Klassenübergreifender Leistungsvergleich - Individuelle und lernzielorientierte Bezugsnorm

Tab. 11.1.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Zürich.

Die individuelle Förderung für fremdsprachige und sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler in der Phase der Stufenübergänge ist im Kanton Zürich gesetzlich verankert (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. a-b). Auf der Ebene der individuellen Förderung hat die Stadt Zürich das Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ eingeführt, damit allen Kindern, sowohl den einheimischen als auch solchen mit multikulturellem Hintergrund, der Zugang zu weiterführenden Schulen ermöglicht werden kann. Anstelle von externen Fördermassnahmen in Form von Zusatzangeboten bezweckt dieses Projekt eine eng an Schule und Unterricht gekoppelte Förderung, um „dem unterschiedlichen Förderungsbedarf der verschiedenen Kinder integrativer und durch vermehrte Zusammenarbeit der Erwachsenen – Lehrpersonen, Eltern u.a. – zu begegnen“ (Luginbühl, Trinkler & Schoop 2002, S. 9). Mit diesen Massnahmen soll der Schulerfolg und das Leistungsniveau von Kindern mit Migrationshintergrund oder von Kindern aus bildungsfernen Schichten gehoben werden, so dass auch an multikulturellen Schulen ein hohes Leistungsniveau, gerechte Bildungschancen und die Integration aller Kinder gewährleistet werden kann. Hinsichtlich des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist das Handlungsfeld „Förderung des Schulerfolgs“ von besonderer Bedeutung: Diese Massnahme beinhaltet eine integrative und differenzierende Lernförderung, damit die Schülerinnen und Schüler individuell beurteilt und gefördert werden können, was sich insbesondere in den heiklen Phasen der Stufenübergänge positiv auswirkt (vgl. Bosshard & Ross 2008b, S. 7, VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. b).

Wie Ergebnisse der Zwischenevaluation von Bosshard & Roos (2008) allerdings zeigen, ist seitens der Lehrpersonen nicht klar, wie diese Fördermassnahmen im Spannungsfeld zwischen Fördern und Fordern zu organisieren sind. In diesem Zusammenhang wird unter anderem auch geprüft, ob die verschiedenen Beurteilungen auf der Grundlage von standardisierten Leistungstests oder eines Portfolios basieren sollten. Unterstützt wird die individuelle Förderung im Kanton Zürich durch finanzielle, personelle und materielle Ressourcen. In finanzieller Hinsicht wird die individuelle Förderung durch den Kanton unterstützt, indem Beiträge bis 60 000 Franken, je nach Schulgrösse und Belastung der Schule, geleistet werden (vgl. BD/ZH 2009, S. 2; VSG/ZH 2005, Art. 62, Abs. 3). Eine zusätzliche finanzielle Unterstützung wird bei Überschreitung der Klassengrösse eingesetzt, d. h., wenn mehr als 25 Schülerinnen und Schüler in einer einklassigen Klasse oder mehr als 21 in einer Mehrjahresklasse in der Primarschule zur unterrichten sind, so stellt der Kanton zusätzliche Lektionen für Halbklassenunterricht oder Teamteaching zur Verfügung (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 22, Abs. 1).

Wie folgende Tabelle 11.1.4.2 verdeutlicht, ergeben sich im Kanton Zürich folgende rechtliche Regelungen und der zu ergreifenden Massnahmen, die auf Ebene der Einzelschule und auf Ebene des Unterrichts in Bereichen der Leistungsbeurteilung und Förderung zum Tragen kommen:

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulqualitätsmanagement (vgl. VSG/ZH 2005 § 47-49; VSV/ZH 2006 § 47-53; BD/ZH 2006d). <p>Kantonsrat/Regierungsrat/Bildungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festlegung der kantonalen Schwerpunkte und Standards zu Inputqualität, Prozessqualität, Outputqualität <p>Bildungsdirektion</p> <p>Volksschulamt</p> <p>Fachstelle Schulbeurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Qualität durch externe Schulbeurteilung - Bericht, Vorschläge in Bereichen zur Qualitätssicherung - Handbuch Schulqualität: Qualitätsansprüche und Indikatoren 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regelungen zu Übertritte an Sekundarstufe und Beurteilung von Schullaufbahnentscheide (vgl. VSG/ZH, § 32; VSV/ZH, § 33, § 34, § 39) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Beurteilung und Schullaufbahnentscheide – Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen“ (vgl. BD/ZH 2007) - „Beurteilung der Schülerinnen und Schüler“ (vgl. BD/ZH 2006b) - Rahmenbedingungen Lehrplan (vgl. LP/ZH 2007) <p>Entscheidungsinstant im Dissensfall (letztinstanzlich):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bezirksrat (Rekurs → Entscheidung) 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fördernde Massnahmen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler (vgl. VSG/ZH 2005, § 25, § 62) - Integrative und differenzierende Lernförderung (vgl. VSV/ZH 2006, § 20) - Individuelle Förderung in den Stufenübergängen (vgl. VSV/ZH 2006, § 20, 22) <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen: (Berechnung nach Mischindex, Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler) - Personelle Ressourcen - Materielle Ressourcen
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	<p>Umsetzung:</p> <p>Modell „Geleitete Schule“</p> <p>Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuständig für administrative, personelle und finanzielle Führung der Schule - schulinterne Qualitätsentwicklung und -sicherung - Schulprogramm: Aktivitäten, Projekte, Umsetzungsbeschlüsse <p>Schulkonferenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulprogramm: Aktivitäten, Projekte, Umsetzungsbeschlüsse <p>Schulpflege:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschlussfassung des Organisationsstatut - Genehmigung des Schulprogramms 	<p>Umsetzung:</p> <p>Schulhausinterne Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausarbeitung eines schulinternen Beurteilungskonzepts anlässlich von Konferenzen und Schulteams <p>Entscheidungsinstant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung der Primarschule <p>Entscheidungsinstant im Dissensfall (erstinstanzlich):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung wird in den Prozess miteinbezogen - Bei weiterer Uneinigkeit obliegt die Entscheidung der Schulpflege der Sekundarstufe I 	<p>Umsetzung:</p> <p>Schulhausinterne Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausarbeitung eines schulinternen Förderkonzepts anlässlich von Konferenzen und Schulteams <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen: Budget - Personelle Ressourcen: Unterstützung und Beratung des Volksschulamtes, Betreuung durch QUIMSTeam, Vernetzung der Akteure zu einem sozialen Umfeld (Quartier), Betreuungsangebote - Materielle Ressourcen: Projektsammlung, Anleitungen, Kursangebote
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung:</p> <p>Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verarbeitung von Feedbacks aus Hospitationen - Schüler- und Elternbefragungen - Rückmeldungen Eltern (Gespräche) 	<p>Umsetzung:</p> <p>Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbst-/Fremdbeobachtung - schriftliche Testarbeiten - selbständige Arbeiten - mündliche Befragung, Rückmeldung, Gespräche - Selbstbeurteilungen - standardisierte Leistungstests „Klassencockpit“ (empfohlen) 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung des Unterrichts: Individualisierung, Differenzierung und Förderung - Teamteaching - Mitverantwortung der Schülerschaft zum sozialkooperativen Lernen - Integration der Förderangebote in Unterricht. - Förderung der Sprachkompetenzen

Tab. 11.1.4.2 Übersicht Kanton Zürich: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

11.2 Regelungen und Massnahmen im Kanton St. Gallen

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die rechtliche Grundlage des kantonalen Volksschulgesetzes (Nr. 213.12) vom 13. Januar 1983 (vgl. VSG/SG 1983; Neudruck Februar 2005) und der Verordnung über den Volksschulunterricht (Nr. 213.12) vom 11. Juni 1996 (vgl. VSV/SG 1996). Auf der Gesetzesgrundlage zur Beurteilung und Förderung hat der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen zusätzliche Vorschriften in Form von Weisungen angeordnet (vgl. ER/SG 2006a, 2006c). Der Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird im Besonderen durch das Promotions- und Übertrittsregelement festgelegt (vgl. ER/SG 2008). Neben den kantonalen Gesetzesgrundlagen liegen zusätzliche Dokumente zur Beurteilung und zum Schullaufbahnentscheid vor, die das Beurteilungs- und Förderungskonzept im Kanton St. Gallen erläutern. Mit Beschluss vom 21. Mai 2008 hat der Erziehungsrat die Broschüre „Fördern und fordern – Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule“ als verbindliche Grundlage für die Regelung der Beurteilungspraxis in der Volksschule bestimmt (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009). Sie löst den bisher unverbindlichen Praxisordner „Fordern und fördern“ aus dem Jahr 2001 ab. Zusätzlich zur gedruckten Broschüre stehen verschiedene Instrumente wie z. B. die Beurteilungsbogen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten oder Kompetenzraster in Form eines Instrumentenkoffers zur Verfügung (vgl. BD/SG 2008a, b). Die erwähnten Formulare und Dokumente sind samt weiteren Informationen zur Schülerbeurteilung, Übertrittsverfahren und Fördermassnahmen in elektronischer Form beim Volksschulamt des Bildungsdepartements des Kantons St. Gallen zu beziehen.

11.2.1 Rahmenbedingungen

Das Thema Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird zunächst unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen betrachtet, wobei in einem ersten Schritt auf die Schulführungs- und Aufsichtsbehörden eingegangen wird, die für die rechtliche Regelung des Übertrittsverfahrens und hiermit für die Beurteilung und Förderung der Schülerinnen und Schüler zuständig sind. Daran anschliessend werden die Strukturen der obligatorischen Schule, in die das Übertrittsverfahren eingeschlossen ist, dargestellt. Schliesslich ist im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen auch auf die allenfalls geplanten Massnahmen einzugehen, die auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I direkte oder indirekte Auswirkungen haben. Die folgenden Ausführungen zum Führungs- und Qualitätskonzept stützen sich auf Artikel 100 und Artikel 111 des Volksschulgesetzes des Kantons St. Gallen (vgl. VSG/SG 1983, Art. 100, lit. d; Art. 111) sowie auf das Gesamtkonzept „Schulqualität“ (vgl. BD/SG 2005).

11.2.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Die Leitung der Volksschule obliegt der Regierung, die den Erziehungsrat wählt (vgl. VSG/SG 1983, Art. 98). Der Erziehungsrat hat in seiner leitenden Funktion die Aufgabe der direkten Aufsicht, wobei dieser unter anderem auch für die Festlegung kantonaler Schwerpunkte im Bereich der Qualitätsentwicklung und für die Reglemente des Übertritts in die Sekundarstufe I verantwortlich ist (vgl. VSG/SG 1983, Art. 31 lit. c, Art. 100 lit. d). Im Zusammenhang mit schulischen Selektionsprozessen wird auf der Grundlage einer Empfehlung die Zuweisungsquote zu den einzelnen Ausbildungsgängen der Sekundarstufe I gesteuert. Gemäss Vorgabe des Erziehungsrats ist eine ungefähre Quotenverteilung von rund zwei Drittel Sekundar- zu einem Drittel Realschülerinnen bzw. -schüler vorgesehen (vgl. AVS/SG 2008a, S. 1). Die durch das Gesetz, Verordnung oder Beschluss der Regierung übertragenen Aufgaben werden durch das Bildungsdepartement bearbeitet und ausgeführt (vgl. VSG/SG 1983, Art. 103).

Die kantonalen Schwerpunkte bilden die Ausgangslage zur Steuerung der Entwicklung der Schulqualität, wobei sich die Ziele auf die Einzelschule und auf den Unterricht derselben richten (vgl. BD/SG 2005d, S. 5). Die lokale Qualitätsentwicklung beinhaltet sowohl die Selbstevaluation als auch die Fremdevaluation, die unter Aufsicht verschiedener Behörden auf kantonomer Ebene, auf Ebene der Schulgemeinde sowie auf Ebene der Lehrperson und des Unterrichts zum Tragen kommen:

- Kantonale Ebene/System der Volksschule: Kantonale Schwerpunkte und Standards werden festgelegt, durch das Parlament beaufsichtigt und durch Selbst- und Fremdevaluation überprüft. Auf interkantonomer Ebene werden auch Fremdevaluationen in Form von nationalen oder internationalen Leistungstests, bspw. PISA, durchgeführt, die den Lernstand oder den Schul- und Laufbahnerfolg der Schülerinnen und Schüler im Kanton St. Gallen erfassen (vgl. BD/SG 2005, S. 5).
- Regionale Ebene: Die einzelnen Schulgemeinden werden von der regionalen Schulaufsicht kontrolliert, indem der Vollzug der Schulgesetzgebung überwacht und das Einhalten der Stundenpläne und Unterrichtsmittel überprüft werden (vgl. VSG/SG 1983, Art. 104, 106 lit. b, d). Die Schulaufsicht ist nicht nur als Aufsichtsbehörde für die Einhaltung der kantonalen Rahmenvorgaben, sondern auch für die Bearbeitung von Rekursen und Beschwerden zuständig (vgl. BD/SG 2005, S. 5). Die Fachstelle Fremdevaluation hat die Qualität der Schule von aussen zu erfassen und zu beurteilen (vgl. BD/SG 2005, S. 5).
- Ebene der Schulgemeinde/Schuleinheit: Auf Gemeindeebene wird die Schule auf der Grundlage eines lokalen Führungs- und Qualitätskonzepts organisiert und geführt (vgl. VSG/SG 1983, Art. 111, Art. 114; AVS/SG 2005). Eine situationsgerechte Unterstützung zu Themen der Schul- und Unterrichtsqualität u. a. erhalten die Schulgemeinden durch den kantonalen „Beratungsdienst Schule“ (vgl. AVS/SG 2009a). Die Umsetzung des Führungs- und Qualitätskonzepts wird auf der Grundlage der Selbst- und Fremdevaluation überprüft. Der Schulrat beurteilt auf der Grundlage einer Selbstevaluation die Qualität der Schule in Bezug auf die Führung und Zusammenarbeit im Schulrat, auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Lehrpersonen sowie in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit (vgl. AVS/SG 2005, S. 3). Die Aufsicht wird durch die regionale Schulaufsicht wahrgenommen.
- Ebene der Lehrpersonen/Unterricht: Die Schuleinheit führt alle zwei Jahre eine Selbstevaluation und Fremdevaluation zu einem bestimmten Thema durch, das für die Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität von Bedeutung ist (z. B. innere Differenzierung, Zielorientierung, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern u. a.) (vgl. AVS/SG 2005, S. 3). Gemäss Weisungen des Erziehungsrates zur Qualitätsentwicklung in Schulen ist die Themenwahl erstens zu begründen und zweitens sind die einzelnen Schwerpunkte unter Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Akteure festzulegen (vgl. ER/SG 2005d, S. 2). Die Themen sind nach Zielsetzungen und Indikatoren zu differenzieren (AVS/SG 2005, S. 2). Anschliessend sind Themenbereiche zur Qualitätsentwicklung systematisch zu planen und mittels Qualitätsentwicklungs-Zyklus zu bearbeiten (vgl. ER/SG 2005d, S. 3). Nach der Umsetzungsphase folgt die Evaluation, wobei auch jede Lehrkraft das eigene Projekt, das einzelne Schwerpunkte des schulhausinternen Themas umfasst, evaluiert (vgl. AVS/SG 2005, S. 4). Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen soll zur Bewusstmachung, Reflexion und Vertiefung des eigenen Lehrprozesses dienen (vgl. AVS/SG 2005, S. 4).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das „Gesamtkonzept Schulqualität“ im Kanton St. Gallen als kontinuierlichen, kooperativen Prozess zu verstehen ist, in welchem wichtige Qualitätsbereiche der Schule bearbeitet werden (vgl. BD/SG 2005, S. 2). Dieser Prozess wird durch die Eigenverantwortung und -motivation der Lehrpersonen, durch Teamarbeit im Lehrerkollegium, durch gute Kooperation mit dem Schulrat sowie mit den Erziehungsberechtigten der

Schülerinnen und Schüler entscheidend geprägt. Auf diese Weise können Themen zu schulischen Selektionsprozessen, zur Beurteilung von Schülerleistungen und zur Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Führungs- und Qualitätsentwicklungskonzepts den lokalen Bedingungen entsprechend geplant und auf verschiedenen Ebenen weiterentwickelt werden.

11.2.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Der Übergang zur Sekundarstufe I erfolgt im Kanton St. Gallen nach einer insgesamt achtjährigen Grundausbildung, die sich aus dem zweijährigen Kindergarten und der sechsjährigen Primarschule zusammensetzt. Der Eintritt in den Kindergarten, der seit dem Schuljahr 2008/09 obligatorisch ist, erfolgt mit vier Jahren und die Verweildauer beträgt zwei Jahre. Auf dieser Grundschulbildung aufbauend folgt die Primarschule, die sechs Schuljahre umfasst, wobei das erste bis dritte Schuljahr als Unterstufe und das vierte bis sechste Schuljahr als Mittelstufe bezeichnet wird (vgl. VSG/SG 1983, Art. 2). Am Ende der sechsten Primarklasse folgt auf der Grundlage einer Verfügung durch den Schulrat der Wechsel in die Sekundarstufe I (vgl. ER/SG 2008, Art. 18).

Die Sekundarstufe I wird derzeit noch mehrheitlich nach dem kooperativen Modell organisiert, bei dem Real- und Sekundarklassen in einer Schulanlage unterrichtet werden (vgl. AVS/SG 2008, S. 1). Dieses Modell 1 erlaubt eine Zusammenarbeit zwischen den Zügen der Real- und Sekundarklassen insbesondere bei Wahlfächern und Veranstaltungen (vgl. AVS/SG 2008, S. 1). Einige wenige Schulen haben ihre Sekundarstufe I nach dem Modell 2 strukturiert, das eine Zusammenarbeit zwischen der Real- und Sekundarklasse auch in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch ermöglicht (vgl. AVS/SG 2008, S. 2). Von der Arbeitsgruppe KOGO (kooperativ geführte Oberstufe) wurde im Jahre 1996 noch das Modell 3, das den Unterricht in Niveaugruppen vorsieht, entworfen (vgl. AVS/SG 2008, S. 2). Der Erziehungsrat beschloss aber, auf dieses Modell 3 vorläufig zu verzichten (vgl. AVS/SG 2008, S. 2). Die Durchlässigkeit beim Modell 1 ist aufgrund der strukturellen Bedingungen nur beschränkt möglich: Ein Wechsel von der Real- zur Sekundarklasse ist bei entsprechenden Leistungen am Ende des siebten Schuljahrs möglich, allerdings ist der Wechsel in das höhere Niveau mit einer Klassenwiederholung verbunden (vgl. BD/SG 2003, S. 2; ER/SG 2008, Art. 21 lit. b). Nach dem achten Schuljahr ist ein Wechsel in das höhere Niveau nur noch bei ausserordentlich guten Leistungen möglich (vgl. BD/SG 2003, S. 2; ER/SG 2008, Art. 21 lit. b). Bei einer Leistungsver schlechterung erfolgt ein Wechsel von der Sekundar- in die Realklasse im laufenden Schuljahr oder am Ende desselben (vgl. BD/SG 2003, S. 3; ER/SG 2008, Art. 23). Die Summe der Leistungsnoten in den Bereichen Sprachen (Deutsch, Französisch, Englisch) und Mathematik sind für einen Wechsel in das höhere oder tiefere Niveau massgebend (vgl. ER/SG 2008, Art. 20).

In der Abbildung 11.2.1 wird ersichtlich, wie im Kanton St. Gallen der Wechsel von der Primarschule zur Sekundarstufe I mittels eines Übertrittsverfahrens organisiert wird. Damit die Erziehungsverantwortlichen Rückmeldungen zum Lernen ihres Kindes erhalten und die weitere Schullaufbahn auf der Sekundarstufe I festgelegt werden kann, finden im Lauf des sechsten Schuljahres mit Vorteil zwei Gespräche statt (vgl. ER/SG 2006a, S. 4). Das erste freiwillige Beurteilungsgespräch sollte im ersten Semester des sechsten Schuljahres und das zweite obligatorische Zuweisungsgespräch bis spätestens Ende April durchgeführt werden (vgl. BD/SG 2003, S. 2; Abb. 11.2.1, Schritt 1-2).

Die Schülerinnen und Schüler sind an diesen Gesprächen anwesend, damit sie ihre Sicht betreffend Selbstbeurteilung einbringen können (vgl. ER/SG 2006a, S. 4). Auch die Beobachtungen der Fachlehrkräfte werden nach Bedarf in das Gespräch einbezogen (vgl. ER/SG 2006a, S. 4). Die Klassenlehrperson eröffnet den Eltern anlässlich des Zuweisungsgespräches den Zuweisungsantrag (vgl. BD/SG 2003, S. 2). Wenn die Eltern mit dem Entscheid nicht einverstanden sind, so erhalten sie Gelegenheit zu einer Stellungnahme gegenüber der verantwortlichen

Schulbehörde. Diese Stellungnahme bildet eine zusätzliche Entscheidungsgrundlage für den Schulrat der Sekundarstufe I (vgl. BD/SG 2003, S. 2), der dann provisorisch oder definitiv entscheidet (vgl. ER/SG 2008, Art. 19; Abb.11.2.1, Schritt 3-4). Wenn die Eltern mit dem Entscheid weiterhin nicht einverstanden sind, so können sie bei der regionalen Schulaufsicht Rekurs einlegen, die dann auch den Entscheid betreffend Zuweisung fällt (vgl. VSG/SG 1983, S. 12, Art. 128 lit. b).

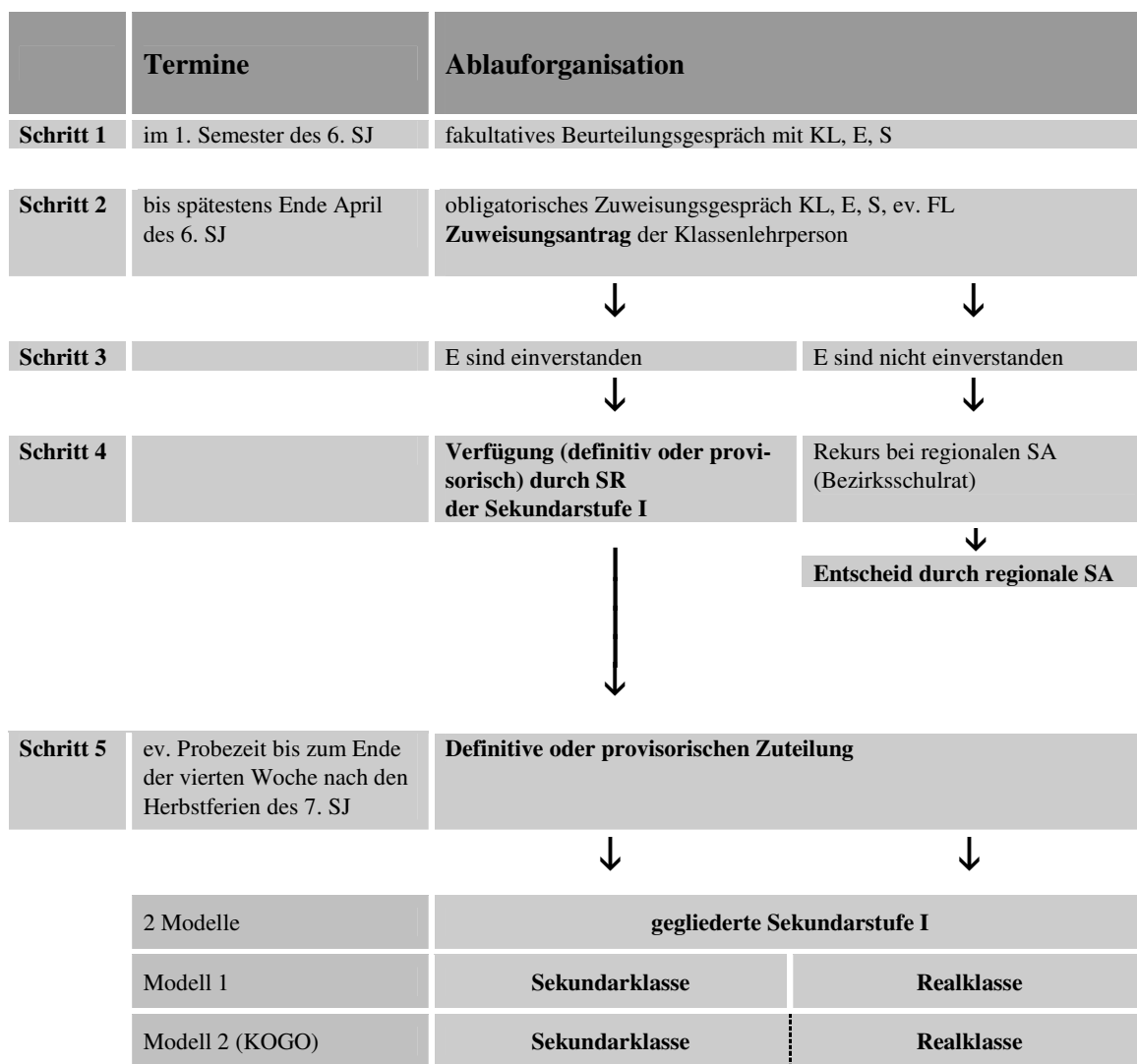


Abb. 11.2.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton St. Gallen.

Verwendete Abkürzungen: E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; FL= Fachlehrpersonen; KL = Klassenlehrperson; S = Schülerin oder Schüler; SJ Schuljahr, SR = Schulrat der Sekundarstufe I, SA = Schulaufsicht

Im Zeugnis des 2. Semesters wird vermerkt, ob das Beurteilungsgespräch stattgefunden hat (vgl. ER/SG 2006a, S. 4). Die Zuweisung zu den einzelnen Klassen erfolgt provisorisch oder definitiv (vg. Abb.11.2.1, Schritt 5). Nach Art. 19 des Promotions- und Übertrittsreglements vom 25. Juni 2008 ist es möglich, dass bei unsicherer Entscheidungsgrundlage eine Probezeit durchgeführt wird: „Der Schulrat kann durch Reglement für die erste Sekundarklasse eine Probezeit vorsehen. Die Probezeit dauert bis zum Ende der vierten Woche nach den Herbstferien. Der Schulrat kann sie im Einzelfall bis zum Ende des ersten Semesters verlängern“ (ER/SG 2008, Art. 19). Nach der Probezeit wird auf der Grundlage von Noten, die der betreffende Schüler oder die betreffende Schülerin in den Fächern Mathematik, Deutsch (zu einem ½ Teil angerech-

net), Französisch (¼) und Englisch (¼) erreicht hat, definitiv entschieden (vgl. ER/SG 2008, Art. 19, 20). Nach dieser Übersicht des Ablaufs des Übertrittsverfahrens von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird im Folgenden auf die im Volksschulbereich geplanten Massnahmen eingegangen.

11.2.1.3 Geplante Massnahmen

Da das aktuelle Oberstufenmodell mit der geteilten Sekundar- und Realschule nicht mehr den heutigen Anforderungen einer durchlässigen Sekundarstufe I entspricht, hat sich der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen für die Weiterentwicklung der Oberstufe (Sekundarstufe I) eingesetzt, wobei ein Oberstufenmodell mit Niveaustufen in Kernfächern vorgesehen ist (vgl. AVS/SG 2009b, S. 33). Die Stammklassen werden zwar bei diesem Modell nach wie vor in Sekundar- und Realklassen aufgeteilt (vgl. AVS/SG 2008a, S. 2). Die Niveaustufen in den Kernfächern erlauben aber im Vergleich zum bisherigen geteilten Sekundarstufenmodell eine erhöhte horizontale Durchlässigkeit (vgl. AVS/SG 2009b, S. 4). Damit wäre der Vorteil verbunden, dass Schülerinnen und Schüler mit einseitigen Begabungen oder Teilschwächen in gewissen Fächern in einem anderen Stammniveau unterrichtet werden könnten, was eine weitere Anpassung der Lektionentafel zur Folge hätte, denn bis heute ist die Anzahl Lektionen in der Real- und in der Sekundarschule nicht gleich geregelt. In der Vernehmlassung ist auch zu prüfen, ob allenfalls die geteilte Sekundarstufe I durch ein integratives Modell ersetzt werden könnte, was allerdings mit einer Gesetzesänderung verbunden wäre. Welches Modell bevorzugt wird, ist zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung noch offen. Grundsätzlich wird aber davon ausgegangen, dass mit der Weiterentwicklung der Sekundarstufe I die Chancengerechtigkeit zu verbessern ist, indem leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine individuelle Förderung zukommt. Die Förderung, bspw. mit einer Nivellierung nach unten, sollte sich hingegen nicht zu Lasten von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern auswirken (vgl. AVS/SG 2010b).

Das vom Regierungsrat vorgesehene Modell wird allenfalls auch Folgen für den Übertritt haben. Die vom Erziehungsrat bis anhin empfohlene Übertrittsquote von zwei Dritteln Sekundarschülerinnen/-schüler zu einem Drittel Realschülerinnen/-schüler wird nicht nur aus strukturellen und pädagogischen Gründen, sondern auch aufgrund der rückgängigen Schülerzahl infrage gestellt (vgl. AVS/SG 2009b, S. 34; AVS/SG 2010b). Festgehalten wird aber am Beschluss, dass weiterhin mehr Schülerinnen und Schüler in die Sekundarklasse als in die Realklasse übertreten sollten (vgl. AVS/SG 2009b, S. 34). Es wird aber darauf hingewiesen, dass die Zuweisung nicht auf einer willkürlichen Quotenregelung zu erfolgen hat, sondern ausschliesslich von den erbrachten Leistungen abhängig zu machen ist (vgl. AVS/SG 2010b).

Mit der Vernehmlassung zum neuen Sekundarstufenmodell ist generell das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I in materieller Hinsicht neu zu überdenken. Die Zuweisung, die auf einer Empfehlung der abgebenden Klassenlehrperson beruht, wird von Seiten der Eltern solange nicht hinterfragt, als es sich um Zuweisungen zur Sekundarschule handelt. Weit schwieriger hingegen sind Zuweisungen zur Realschule, insbesondere bei Grenzfällen, die oft zu Konflikten zwischen Eltern und Lehrpersonen führen, was für alle Beteiligten als belastende Situation wahrgenommen wird (vgl. AVS/ZH 2009b, S. 4). Aufgrund dieser Problematik werden Testverfahren gemäss Empfehlung des Erziehungsrates des Kantons St. Gallen mit dem Projekt „Oberstufenstruktur – Oberstufe 2012“ eine verbindlichere Positionierung erhalten (vgl. AVS/SG 2009b).

Im Teilprojekt „Oberstufenstruktur“ geht es um die Auswirkung der Demografie, um die Beurteilung der Modelle, um die Regionalisierung, um die Trägerschaft und Finanzen. Während im Teilprojekt „Oberstufe 2012“ Fragen zum Lehrplan, zur Weiterbildung, zur Lektionentafel, zur Beurteilung, zum Übertritt sowie zum Volksschulanschluss zu klären sind (vgl. AVS/SG 2008). Das Ziel der beiden Teilprojekte ist die Koordination, die in einem gemeinsamen Ober-

stufenmodell sowie in einem Wahl- und Wahlpflichtangebot mündet. Zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung liegt eine Vernehmlassung betreffend Struktur der Sekundarstufe I vor, die vom Regierungsrat bis zum Sommer 2010 zu klären ist.

11.2.2 Leistungsbeurteilung

In den rechtlichen Grundlagen und den Dokumenten zur Beurteilung werden die Aufgaben der Akteure, Schulrat, Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen/Schüler und weitere Fachpersonen, näher umschrieben. Die folgenden Ausführungen zur Leistungsbeurteilung stützen sich im Wesentlichen auf Artikel 18 und 19 des Promotions- und Übertrittsreglements vom 25. Juni 2008 (ER/SG 2008b), auf die Weisungen des Erziehungsrates zur Beurteilung in der Schule vom 15. April 2006 (ER/SG 2008a) sowie auf die Weisungen zum Umgang mit standardisierten Testsystemen (ER/SG 2010).

11.2.2.1 Akteure der Beurteilung

In Artikel 18 des Promotions- und Übertrittsreglements vom 25. Juni 2008 wird festgehalten, dass der Übertrittsentscheid durch die Lehrperson und in Zusammenarbeit mit den Eltern der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers zu erfolgen hat (vgl. ER/SG 2008, Art. 18). Auch in der Broschüre „Fördern und fordern“ wird auf den Einbezug der Eltern, Schülerschaft und Fachpersonen bei der Beurteilung von Schülerleistungen explizit hingewiesen, wobei die Zusammenarbeit wie folgt definiert wird:

„Schülerinnen und Schüler sollen soweit als möglich in die Beurteilung miteinbezogen werden. Damit sind einerseits der Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung und andererseits der aktive Miteinbezug in das Beurteilungsgespräch gemeint. Die Eltern werden in erster Linie mit dem obligatorischen Beurteilungsgespräch in die Beurteilung miteinbezogen. Als Beteiligte betrachten wir aber auch Fachlehrkräfte und andere Fachpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Ihre Perspektive soll in angemessener Form in die Beurteilung einbezogen werden“ (Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 11).

Die Zuteilung erfolgt auf der Grundlage einer Empfehlung durch die Lehrperson im sechsten Schuljahr (vgl. ER/SG 2008, Art. 18 lit. a). Die Einteilung in die erste Sekundar- oder Realklasse wird in Form einer Verfügung durch den Schulrat der Sekundarstufe I am Ende der sechsten Primarklasse erteilt (vgl. ER/SG 2008, Art. 18). Bei unsicherer Entscheidungsgrundlage liegt es in der Kompetenz des Schulrates, eine Probezeit für die erste Sekundarklasse anzusetzen, die sich bis zum Ende der vierten Woche nach den Herbstferien oder im Ernstfall bis zum Ende des ersten Semesters des siebten Schuljahres erstreckt (vgl. ER/SG 2008, Art. 18, 19).

Die Hauptarbeit der Beurteilung liegt bei der Lehrperson, die sowohl über professionelle als auch praxistaugliche Kompetenzen in der Beurteilung verfügen muss. Dabei hat sich die Lehrperson zunächst der widersprüchlichen Funktionen der Beurteilung bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 11). Zum einen dient die Beurteilung der Lernförderung, zum anderen hat die Beurteilung auch dem Anspruch einer verantwortungsvollen Selektion gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 5). In diesem Spannungsfeld „Förderung und Selektion“ hat sich die Lehrperson zurecht zu finden (vgl. ebd., S. 5). Die beiden grundsätzlich unterschiedlichen Funktionen sind zu „entflechten“, damit die Absicht der Beurteilung den Lernenden transparent gemacht werden kann (ebd., S. 11). Der Unterricht ist demnach so zu gestalten, dass die Beurteilungsziele klar ersichtlich sind (vgl. ebd., S. 11). Das wichtigste Anliegen eines jeden Beurteilungsprozesses sollte es sein, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler optimal zu begleiten und zu steuern (vgl. ebd., S. 11). Diese Arbeit umfasst neben der Gestaltung von Lernarrangements auch „die aktive Passivität“ der Beobachtung (ebd., S. 11). Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Grundlagen

ist hierbei notwendig, damit Verhaltensweisen auch systematisch beobachtet und interpretiert werden können. Die Lehrperson hat der Schülerin oder dem Schüler im Anschluss an die Beobachtung eine lernfördernde Rückmeldung zu geben (vgl. ebd., S. 9).

Die Arbeit einer Lehrperson schliesst neben den vielseitigen Aufgaben der Beurteilung auch die Arbeit mit den Eltern ein, die insbesondere anlässlich von Elterngesprächen erfolgt (vgl. ER/SG 2008b, Art. 18 lit. a, Ziff.1-2). In den Weisungen zur Beurteilung geht hervor, dass anlässlich von Elterngesprächen die Fördermassnahmen und die Schullaufbahn des Kindes festzulegen sind (vgl. ER/SG 2006a, S. 3). Im Hinblick auf den Übertritt finden im Laufe des sechsten Schuljahres in der Regel zwei Gespräche statt, das erste nach den Herbstferien und das zweite bis spätestens Ende April (vgl. ebd., S. 4). Dabei werden im Beurteilungsgespräch Lernfortschritte und Defizite in den einzelnen Fachbereichen aufgezeigt, Beobachtungen zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten in Schule und Elternhaus ausgetauscht, Massnahmen zur Förderung des Kindes diskutiert sowie Fragen im Zusammenhang mit der künftigen Schullaufbahn geklärt (vgl. ebd., S. 4). Die Beobachtungen der Eltern des Kindes geben der Lehrperson einen Einblick in das Arbeits- und Lernverhalten zu Hause.

Die Schülerinnen und Schüler werden ebenfalls Akteure der Beurteilung, indem sie ihr Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Leistungen selbst beurteilen (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 43ff.). Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung beruht auf einem langen Prozess, denn die Reflexion des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns setzt eine jahrelange Übung voraus (vgl. ebd., S. 43). Die Fähigkeit der Selbstbeurteilung ist des Weiteren auch entwicklungsabhängig (vgl. ebd., S. 43). Es ist daher erforderlich, dass die Form der Selbstbeurteilung dem kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand des Kindes angepasst wird (vgl. ebd., S. 46). Denn nur eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten hilft den Lernenden letztlich, die gestellten Anforderungen auch zu bewältigen und Ängste gegenüber Hindernissen abzubauen (vgl. ebd., S. 43). In diesem Sinne hat die Selbstbeurteilung die Funktion einer förderorientierten Beurteilung. Das Einbeziehen von Schülerinnen und Schülern beim Beurteilungsgespräch ist insbesondere beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I von Bedeutung, weil die Sicht der Betroffenen für die Entscheidung richtungsweisend ist (vgl. ER/SG 2006a, S. 4). Die Schülerinnen und Schüler können in diesem Sinn in die Entscheidungsfindung einbezogen werden, aber in formaler Hinsicht wird ihnen keine Entscheidungskompetenz zugesprochen.

11.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Die Beurteilung und Zuweisung zur Sekundarstufe I erfolgt nach dem Promotions- und Übertrittsreglement vom 25. Juni 2008 (vgl. ER/SG 2008). Nach Artikel 18 werden die Übertrittsentscheidung und die Beurteilungsgrundlage wie folgt beschrieben:

„Der Schulrat verfügt am Ende der sechsten Primarklasse den Übertritt in die erste Sekundarklasse oder in die erste Realklasse. Grundlage ist:

- a) die Empfehlung der Lehrperson der sechsten Primarklasse. Die Empfehlung:
 - 1. ist Gegenstand der Gespräche mit den Eltern;
 - 2. wird den Eltern bekanntgegeben;
- b) das Notenbild in allen Fachbereichen“ (ER/SG 2008, Art. 18).

Dabei hat die Zuweisung auf der Grundlage einer ganzheitlichen Beurteilung zu erfolgen. Kriterien für die Zuweisung sind insbesondere die Noten, Auffassungsgabe, Leistungsvermögen, Arbeitshaltung, Motivation sowie Durchhaltewille (vgl. BD/SG 2003, S. 2). Nebst der Aufgabe der schulischen Selektion hat die Beurteilung im Wesentlichen der Lernförderung zu dienen. Die Lernprozesse sind auf der Grundlage der formativen Beurteilung optimal zu begleiten und zu steuern (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 11). Die Beurteilung und die damit einhergehenden Beurteilungskriterien orientieren sich konsequent an den Unterrichts- und Lehr-

planzielen (vgl. ebd., S. 11). Diese sind gegenüber den Schülerinnen, Schülern und Eltern transparent zu machen, indem Inhalt, Zeitpunkt und Form der Beurteilung zum Voraus festgelegt werden (vgl. ebd., S. 11). Unterschiedliche Beurteilungssituationen und die damit zusammenhängenden Formen der Berichterstattungen sind demnach gegenüber Dritten klar ersichtlich aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 11). Die Eltern sind auch regelmässig über die Beurteilungsverfahren und Ergebnisse als auch über das Zustandekommen der Zeugnisnoten zu informieren (vgl. ebd., S. 11).

Die Lernziele und Lernanforderungen, Leistungsmessung und -beurteilung sind innerhalb des Kollegiums gegenseitig abzusprechen, damit eine kohärente Beurteilungspraxis innerhalb einer Schule angestrebt werden kann (vgl. ebd., S. 11). Eine Gesamtbeurteilung kann insbesondere durch den Einbezug aller Beteiligten zustande kommen, indem aus verschiedenen Gesichtspunkten die Arbeits- und Lernhaltung einer betreffenden Schülerin oder eines betreffenden Schülers betrachtet und bewertet wird (vgl. ebd., S. 11).

Letztlich beinhaltet das Beurteilungskonzept auch das Qualitätsmerkmal der „Erweiterten Beurteilung“, welche die Förderung aller Kompetenzen, Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, umfasst (vgl. ebd., S. 12). Alle drei Kompetenzen sind dementsprechend auch zu beurteilen: Die Beurteilung der Sachkompetenz wird im Zeugnis aufgeführt und dient als Übertrittsgrundlage in nächstfolgende Stufen oder Klassen (vgl. ebd., S. 12). Die Selbst- und Sozialkompetenz hingegen sind Bestandteile der Gespräche zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrperson oder der Eltern (vgl. ebd., S. 12).

Diese hier oben aufgeführten Qualitätsmerkmale sind gemäss Broschüre „fördern und fordern“ als „Leitplanken zu verstehen, an denen sich sämtliche kantonalen und lokalen Entwicklungsvorhaben im Bereich Beurteilung ausrichten sollen und die eine Übereinstimmung mit den Vorgaben des Lehrplans gewährleisten (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 5).

In den Weisungen des Erziehungsrates wird auf folgende Funktionen der Beurteilung hingewiesen: „Die Beurteilung dient der Analyse, Diagnose und Förderung des Lernens sowie der Selektion“ (ER/SG 2006a, S. 1). Dabei hat sich die Beurteilung einerseits nach den im Lehrplan festgelegten Lernzielen und andererseits nach verschiedenen Bezugsnormen zu richten (vgl. ebd., S. 1): Nach der individuellen, nach der sachlichen und sozialen Bezugsnorm. Die Beurteilung steht mit ihren unterschiedlichen Bezugsnormen unweigerlich im Spannungsfeld zwischen Förderung einerseits und Selektion andererseits (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 5). Insgesamt stehen hierfür verschiedene Formen der Überprüfung zur Verfügung: Schriftliche und mündliche Lernkontrollen sowie handlungs-, produkt- und prozessorientierte Überprüfungsformen (vgl. ebd., S. 23). Die Auswahl der Formen erfolgt nach dem zum Voraus festgelegten Zielbereich der Beurteilung (vgl. ebd., S. 23). Eine qualitative Beurteilung erfordert dabei an erster Stelle, dass formative und summative Beurteilungsphasen strikte getrennt werden (vgl. ebd., S. 17). Die unterschiedlichen Beurteilungsformen gehen mit unterschiedlichen Beurteilungsfunktionen einher:

- Die Steuerung des Unterrichts und die Förderung der Lernprozesse werden mittels formativer Beurteilung bewertet. Diese Funktion der Beurteilung dient dem weiteren Prozess des Lernens, der Motivation bei den Lernenden als auch der Steuerung des Unterrichts (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 5). Die formative Beurteilung erfolgt anhand kurzer Lernkontrollen, durch Feedbacks, Beobachtungen und Gesprächen (vgl. ebd., S. 5). Ziel der formativen Beurteilung ist, die individuelle Situation der einzelnen Schülerinnen und Schüler prozessbegleitend zu überprüfen und zu beurteilen, wobei die Lehrperson die Beurteilung dem jeweiligen Lernbedarf des Einzelnen anpasst (vgl. ebd., S. 17). Wenn eine Schülerin oder ein Schüler gewisse Schwierigkeiten zeigt, sind eventuell zusätzliche Übungszeiten einzuschalten oder Grundsätzliches nochmals explizit zu erklären (vgl. ebd., S. 17). Leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sind hingegen erweiterte Aufgaben bereitzustellen, indem bspw. komplexere Sachverhalte als Aufgaben oder eigenständig zu bearbeitende Aufgaben aufgetragen werden. Auf der Basis eines binnendifferenzierten Unterrichts sind die jeweiligen Lernprozesse indivi-

- duell zu fördern. Diese Beurteilungsform orientiert sich an der individuellen Bezugsnorm, wobei sich auch die Lernenden mit Fragen auseinandersetzen, was sie gelernt haben und was sie nach dem Lernprozess besser können (vgl. ebd., S. 6).
- Die Überprüfung des Lernstands in einem Fach erfolgt bspw. mittels Lernkontrollen am Ende einer Unterrichtssequenz. Auf der Grundlage einer summativen Beurteilung kann Bilanz über den Leistungsstand in einem Fach in Bezug auf den Grad der Lernzielerreichung gezogen werden, welche die Grundlage für weitere Qualifikationen bildet (vgl. ER/SG 2006a, S. 1). Eine gründliche Vorbereitungsphase umfasst die Definition der Lernziele, die Form und Situation der Überprüfung, die Bewertung der Aufgaben als auch die Leistungserwartung (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 19). Dabei stützt sich die Lehrperson an erster Stelle auf den Lehrplan (vgl. ebd., S. 19). Nebst dem Wiedergeben von Faktenwissen und Tatsachen beinhalten Lernziele auch das Verstehen und Anwenden komplexerer Zusammenhänge (vgl. ebd., S. 19). Die Lehrperson legt im Voraus den Notenmassstab fest (vgl. ebd., S. 17). Provisorisch ist eine Notentabelle zu erstellen, die notfalls zu Gunsten der Lernenden auch angepasst werden kann (vgl. ebd., S. 23). Ideale Messinstrumente hierfür sind lernzielorientierte Lernkontrollen oder standardisierte Testverfahren, bspw. „Klassencockpit“, welche die Kernkompetenzen in den Fächern Deutsch oder Mathematik der Schülerinnen und Schüler überprüfen. Den Lernenden wird mittels dieser Überprüfungen mitgeteilt, inwieweit sie die Lernziele erreicht haben und inwieweit das Ergebnis den Kriterien entspricht (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 6). Die an der sachlichen Bezugsnorm ausgerichtete Bewertung bildet die Grundlage sowohl für die allgemeine Beurteilung als auch für die Selektion (vgl. ER/SG 2006a). Nebst der individuellen und sachlichen Bezugsnorm kommt bei der Entscheidungsfindung auch die soziale Bezugsnorm zum Tragen, indem geklärt wird, in welchem Vergleich die Leistungen der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers zu den anderen Schülern steht (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 6). Hierzu geben unter anderem geeichte Tests und Orientierungsarbeiten auf der Grundlage der summativen Beurteilung Auskunft über den Leistungsvergleich (vgl. ebd., S. 6).
 - Die Voraussagen zur weiteren Schullaufbahn werden prognostisch beurteilt (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 5). Um eine prognostische Beurteilung zu erhalten, ist es wichtig, dass das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten auf der Grundlage von Fremd- und Selbstbeobachtungen aufgezeigt wird. Die Gesamtbeurteilung soll auf einer Vielzahl von Informationen erfolgen, so dass möglichst eindeutig eine prognostische Beurteilung gefällt werden kann. Die prognostische Beurteilung ist im Hinblick auf Übertrittsentscheide von grundlegender Bedeutung, die anlässlich von Elterngesprächen aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert wird.

Grundsätzlich gilt, dass die nach der individuellen, lernzielorientierten und sozialen Bezugsnorm ausgerichteten Beurteilungen, Beurteilungsformen und -instrumente kombiniert anzuwenden sind, damit den unterschiedlichen Funktionen von Beurteilung entsprochen werden kann (vgl. ER/SG 2006a, S. 1).

Eine Hilfe stellt hierfür die exemplarische Zusammenstellung von Beurteilungsinstrumenten dar (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 23ff.). Den Lehrpersonen wird aufgezeigt, welche Funktionen mit den einzelnen Beurteilungen erfüllt werden und welche Vor- und Nachteile damit verbunden sind (vgl. ebd., S. 23ff.). So wird im Detail aufgezeigt, wie bspw. ein Diktat zu gestalten ist, damit dieses den Anforderungen einer formativen Beurteilung zu genügen vermag (vgl. ebd., S. 25). Auch Beurteilungen auf der Grundlage von Beobachtungen werden vorgestellt, indem gezeigt wird, wie Verhaltenweisen beobachtet und protokolliert und wie die Ergebnisse an die Eltern, an die Schülerinnen und Schüler rückgemeldet werden können (vgl. ebd., S. 40ff.). Hierzu stellt das Bildungsdepartement einen Instrumentenkoffer zur Verfügung, in dem zum Beispiel Beurteilungsinstrumente wie Kompetenzraster (vgl. BD/SG 2008d; BD/SG

2008e) oder Feedbackregeln für die Schülerinnen und Schüler (vgl. BD/SG 2008c) zu finden sind.

Ein weiteres Thema der Beurteilung, auf das in der Broschüre „Fördern und Fordern“ eingegangen wird, ist dasjenige des Gesprächs (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 48ff.): „Im Beurteilungsgespräch werden Fragen im Zusammenhang mit der künftigen Schullaufbahn so weit als möglich und sinnvoll besprochen und geklärt“ (ebd., S. 48).

Dabei sind drei zentrale Zielsetzungen zu verfolgen: Zunächst findet eine Information statt, bei der die Lehrperson den Eltern die Beurteilungen betreffend Lernfortschritte, Defizite, Zielerreichung, Prognose und Übertrittsempfehlung darlegt. Anschliessend findet eine Austauschrunde der verschiedenen Akteure statt. Die Sicht der Lehrperson wird durch die Selbstbeurteilung der Lernenden und durch die Beobachtungen und Erfahrungen der Eltern ergänzt (vgl. ebd., S. 48). Letztlich werden hinsichtlich allenfalls notwendiger Massnahmen Vereinbarungen getroffen (vgl. ebd., S. 48). Die Verantwortlichkeit und die Überprüfung der Ergebnisse sind hierfür auf einem speziellen Formular festzuhalten (vgl. ebd., S. 48).

Den Lehrpersonen wird die Anwendung der verschiedenen Prozesse einer Beurteilung mit dem Bild eines „Beurteilungskreislaufes“ verdeutlicht, wonach zielorientiert zu planen, zu unterrichten und zu beurteilen ist (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 17). Der Prozess verläuft nach folgenden Etappen: Lernziele nach Lehrplan, Kompetenzmodellen und Lehrmitteln bestimmen (a), Leistungserwartungen und summative Überprüfung skizzieren (b), Verlauf und Lernanlagen mit formativer Überprüfung planen (c), Ziele und Leistungserwartungen bekannt geben (d), Lernende bei der Bearbeitung der Lernanlagen unterstützen (e), summative Überprüfung definitiv klären (f), Lernende über summative Überprüfung informieren (g), summative Überprüfung durchführen (h), auswerten und benoten (i), Resultat zurückmelden (j) und Nachprüfung ermöglichen (k). Für die alltägliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler stellt der Beurteilungsprozess ein ideales Hilfsmittel dar, weil damit das Lernen systematisch begleitet, unterstützt und beurteilt werden kann.

Die Berichterstattung erfolgt auf verschiedenen Ebenen: Einerseits werden Elterngespräche in der vierten bis sechsten Klasse durchgeführt, andererseits werden die Leistungen in Form von Noten in Zeugnissen mitgeteilt (vgl. ER/SG 2006a, S. 1f.). Während im Elterngespräch die Leistungen in den Fächern, im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten mündlich dargelegt werden, erfolgen die Beurteilungen im Zeugnis in Form von Noten. Nach Artikel 30 des Volksschulgesetzes wird jeweils am Ende eines Semesters ein Zeugnis ausgestellt (vgl. VSG/SG 1983, S. 7, Art. 30). Dabei bilden die Zeugnisnoten nicht einen arithmetischen Mittelwert von Teilnoten ab, sondern eine Gesamtbeurteilung, „die sich auf schriftliche, mündliche und praktische Leistungen der Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Fach- bzw. Teilbereich stützen“ (ER/SG 2006a, S. 2). Die Noten geben Auskunft über den Grad der Lernzielerreichung: Mit der Note 6 wird ausgedrückt, dass alle Lernziele in allen Lernbereichen übertroffen worden sind und dass Aufgaben mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad gelöst wurden, während mit der Note 4 bspw. ausgedrückt wird, dass die Lernziele nur knapp erreicht wurden (vgl. BD/SG 2008b, S. 4). Das Setzen einer Zeugnisnote erfolgt nach professionellem Ermessen der Lehrperson (vgl. BD/SG 2008b, S. 4). Für den Übertrittsentscheid werden sowohl die Zeugnisnoten in allen Fächern am Ende des ersten Semesters als auch der Leistungsstand zum Zeitpunkt der Anmeldung berücksichtigt (vgl. BD/SG 2003, S. 2).

11.2.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Im Kanton St. Gallen steht die kontrollierte Subjektivität im Zentrum des Beurteilungskonzepts, obwohl das Gütekriterium „Objektivität“, insbesondere bei der Beurteilung von Schülerleistungen auf der 5./6. Primarstufe, ebenso zu beachten ist. Hierzu werden die für die verschiedenen Stufen konzipierten Schulleistungstests eingesetzt, die gemäss Weisungen des Erziehungsrates empfohlen werden (vgl. ER/SG 2010, Art. 3). Im Kanton St. Gallen nehmen derzeit über 90%

der Klassen freiwillig das Angebot „Klassencockpit“ in Anspruch (vgl. ER/SG 2006b, S. 32). Das im 3. bis 9. Schuljahr drei Mal jährlich durchzuführende Testverfahren „Klassencockpit“, wird allerdings nicht zu Selektionszwecken eingesetzt. Die Testarbeiten der Schülerinnen und Schüler bleiben aus Datenschutzgründen in der Hand der Lehrpersonen, aber die Ergebnisse, die nach der Bewertung des Notenschlüssels des Kantons St. Gallen erfolgen, sind den Erziehungsberechtigten hingegen mitzuteilen. Das Testverfahren „Klassencockpit“ bietet den Lehrpersonen in vielerlei Hinsicht wichtige Informationen (vgl. AVS/SG 2010a):

- „Klassencockpit“ zeigt einen Vergleich der Klasse mit einer repräsentativen Stichprobe in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik.
- „Klassencockpit“ erlaubt eine kompetenzorientierte Rückmeldung in Bezug auf die Lernziele des Lehrplans.
- „Klassencockpit“ ermöglicht den Lehrpersonen einen externen Blickwinkel als Ergänzung zum eigenen Urteil.
- „Klassencockpit“ dient zur Qualitätssteigerung und Selbstevaluation des Unterrichts und der Beurteilung.

Die auf der Grundlage dieses Testverfahrens gewonnenen Ergebnisse können bei Gesprächen mit Eltern, Schülerinnen und Schülern in formativer und prognostischer Hinsicht thematisiert werden, sie dürfen auch als Note in die summative Beurteilung einfließen, sie sind allerdings nicht als eigenständiges Element für Übertrittsentscheide zu werten (vgl. LMV/SG 2009, S. 1)

Obwohl das standardisierte Testverfahren „Klassencockpit“ ein wichtiges Instrument für den objektiven Vergleich von Schülerleistungen darstellt, erfolgen Übertrittsentscheide im Kanton St. Gallen ausschliesslich nach den Gütekriterien der kontrollierten Subjektivität und der kommunikativen Validierung. Das heisst, Übertrittsentscheide beruhen auf der Empfehlung einer Lehrperson, die auf der Grundlage einer umfassenden Gesamtbeurteilung das Lernpotenzial der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers einschätzt. Dabei ist der Austausch mit Eltern, Schülerinnen und Schülern ein wesentliches Element, um den Zuweisungsentscheid aus den verschiedenen Perspektiven der Akteure zu überprüfen.

Im Dissensfall sind weitere Akteure, bspw. Fachlehrpersonen, in die Entscheidungsfindung einzubeziehen, die die Situation aus externer Sichtweise zu klären versuchen. Kann keine Einigkeit gefunden werden, so besteht die Möglichkeit des Rekurses beim Bezirksschulrat, der letztlich die Entscheidung aufgrund von Akten vornimmt und endgültig entscheidet.

11.2.3 Individuelle Förderung

Im Volksschulgesetz wird nebst der Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Lern-, Leistungs- und Verhaltenstörungen speziell auch auf die Förderung derjenigen Schülerinnen und Schüler hingewiesen, die aufgrund ihres fremdsprachigen Hintergrunds oder durch besondere familiäre Verhältnisse benachteiligt sind (vgl. VSG/SG 1983, Art. 34, lit. b). Die Massnahmen bestanden bis vor Kurzem allerdings aus therapeutischen Angeboten und Stützunterricht ausserhalb des Unterrichts des Klassenverbandes (vgl. VSV/SG 1996, Art. 6 lit. a-e). Gestützt auf Artikel 27 Absatz 3 des Volksschulgesetzes des Kantons St. Gallen hat sich der Erziehungsrat neu explizit für die individuelle Förderung auf der Grundlage eines differenzierten Unterrichts ausgesprochen (vgl. VSG/SG 1983, Art. 27, Abs. 3). Am 7. Dezember 2005 wurde folgende Weisung betreffend Klassenbildung erlassen:

„Die differenzierten Lektionen bezwecken die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern insbesondere in den Bereichen Sprache und Mathematik. Sie berücksichtigen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und erlauben die Förderung unterschiedlicher Begabungen“ (ER/SG 2005a, S. 2).

Von dieser Massnahme profitieren die „Mehrjahrgangsklassen“, d. h. wenn zwei, drei oder mehrere Jahrgänge in einem Klassenverband geführt werden, als auch die Kleinklassen, nicht aber die Einjahrgangsklassen (vgl. ebd., S. 2). Im Jahre 2006 hat der Erziehungsrat in Artikel 34 des Volksschulgesetzes und Artikel 6 der Verordnung der Volksschulen über den Volksschulunterricht neue Regelungen erlassen (vgl. VSG/SG 1983, Art. 34.; VSV/SG 1996, Art. 6). Demnach werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf neu innerhalb und nicht mehr ausserhalb des Klassenverbandes unterrichtet (vgl. ER/SG 2006c, Art. 6). Der Integrationsartikel hat nicht nur Auswirkungen auf die Förderung im Bereich des heilpädagogischen Angebots, sondern auch auf die Fördermassnahmen innerhalb des Regelunterrichts, die insbesondere auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien zu Gute kommen (vgl. ER/SG 2005b; BD/SG 2006).

11.2.3.1 Akteure der Förderung

Die kantonalen Weisungen definieren verbindliche Rahmenbedingungen und tragen so zu einer einheitlichen Ausrichtung der Fördermassnahmen in allen Volksschulen des Kantons St. Gallen bei (vgl. BD/SG 2006, S. 19). Die regionale Schulaufsicht beaufsichtigt im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags die lokalen Schulträger. Der Schulrat erlässt im Rahmen der Qualitätsentwicklung ein lokales Förderkonzept, das im Grundsatz auf dem kantonalen Konzept „Fördernde Massnahmen vom 9. Februar 2006“ aufbaut ist, zusätzlich aber noch die lokalen Gegebenheiten berücksichtigt (vgl. ER/SG 2006c, Art. 9). Das Amt für Volksschulen steht hierzu den einzelnen Schulen beratend bei der Planung, Umsetzung und Evaluation zur Seite (vgl. ER/SG 2006c, Art. 9). Nach den Weisungen ist aber der Schulrat der einzelnen Schulgemeinde für die fördernden Massnahmen zuständig, indem er die Organisation, Aufgaben und Kompetenzen im lokalen Förderkonzept festlegt (vgl. ER/SG 2006c, Art. 10). Auf der Grundlage einer jährlichen Überprüfung werden weitere Schritte für die Umsetzung geplant (vgl. ER/SG 2006c, Art. 11).

Die Massnahmen im Bereich der Förderung bauen auf der Zusammenarbeit zwischen den Klassen-, Fachlehrkräften und Eltern sowie dem kantonalen schulischen Beratungsdienst auf (vgl. ER/SG 2005c, S. 1). Die Aufgabe der Klassenlehrperson liegt primär darin, die individuelle Förderung auf die Leistungsfähigkeit der Lernenden auszurichten (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 16). Diese Ausrichtung hat aber nicht zur Folge, dass jede Schülerin und jeder Schüler nach einem eigenen Programm unterrichtet werden muss: „Pädagogisch klug ist es, wenn die Lehrperson das Ausmass der Leistungsunterschiede zwischen den Schüler(innen)n ihrer Klasse massvoll *unterschätzt* und die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers massvoll *überschätzt*“ (ebd., S. 16; Hervorhebung durch zit. Autor). Die individuelle Förderung geht entsprechend mit einer klaren Strukturierung des Unterrichts einher, damit die Lernenden die jeweiligen Lernprozesse verstehen können. Leistungserwartungen sind dementsprechend transparent und nachvollziehbar aufzuführen (vgl. ebd., S. 16).

Die Schülerinnen und Schüler werden dementsprechend als verantwortungsbewusst handelnde Akteure in das Förderprogramm einbezogen, denn das eigenaktive Lernen stellt ein zentraler Bestandteil der Förderung dar. Birri, Bodenmann & Nüesch (2009) sprechen in diesem Zusammenhang auch von der Notwendigkeit einer positiven Fehlerkultur, auf deren Basis weitere Lernprozesse aufzubauen sind (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 16). Die Lernenden haben demzufolge aus ihren Fehlern zu lernen, indem Übungssequenzen als Anlass für das reflexive Bewusstsein und für die Weiterentwicklung der Lernfortschritte zu nutzen sind.

Darüber hinaus erfordert individuelle Förderung auch den Einbezug weiterer Personen im Umfeld der Lernenden. Insbesondere bei der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund steht die Vernetzung verschiedener Akteure im Vordergrund der Bemühungen (vgl. ER/SG 2005c, S. 1). Gerade der Elternarbeit wird im Förderkonzept eine zentrale Rolle zugeordnet, indem für Informationen bei Bedarf qualifizierte Dolmetscher und Dolmetscherinnen eingesetzt werden (vgl. ER/SG 2005c, S. 2). Die Eltern werden an speziellen Informationsanlässen über

das Schulsystem und bspw. über das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I orientiert (vgl. ER/SG 2005c, S. 2). Neben dem Angebot von Deutschkursen für Mütter und Väter wird insbesondere die interkulturelle Kompetenz von fremdsprachigen Eltern gefördert (vgl. ER/SG 2005c, S. 2). Das Förderkonzept bezweckt durch eine intensive Elternzusammenarbeit auch den Aufbau eines sozialen Netzwerkes für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, welches bspw. für die Betreuung von Hausaufgaben und anderem zuständig ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Fördermassnahmen eine intensive Zusammenarbeit verschiedenster Akteure in und um die Schule erfordern, damit die Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem Leistungsprofil individuell gestützt und gefördert werden können.

11.2.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Die Massnahmen der inneren Differenzierung des Unterrichts werden insbesondere mit der Broschüre „Fördern und fordern“ ins Zentrum des Schulalltags gestellt. Dabei besteht die Förderung in der Gestaltung der Lernarrangements, die nach der individuellen Leistungsfähigkeit der Lernenden auszurichten sind (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 15f.). Die Lernarrangements sind dementsprechend auf die wirklichen Lernphasen auszurichten (vgl. ebd., S. 9). Die Entflechtung von reinen Lernphasen und Phasen der Leistungskontrolle gibt den Raum für förderorientiertes Unterrichten. Dabei wird darauf hingewiesen, dass das Interaktionsverhalten zwischen Lehrperson und Lernenden auf das Lernverhalten der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers einen zentralen Einfluss hat. Es ist Aufgabe der Lehrpersonen, das Lernen dergestalt zu beobachten zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern, dass die Motivation der Lernenden erhalten bleibt. Nach Birri et al. (2009) stehen dabei lernfördernde Rückmeldungen im Zentrum der Bemühungen, die folgenden Kriterien zu genügen haben (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 9):

- Lernfördernde Rückmeldungen haben unmittelbar im Anschluss an eine Lern- und Leistungssituation zu erfolgen.
- Lernfördernde Rückmeldungen gehen differenziert auf die Einzelheiten des Erreichten ein und zeigen weitere Lernprozesse auf.
- Lernfördernde Rückmeldungen sind positiv zu formulieren, indem die Kompetenzen der Lernenden und der Wert der Leistungen aufgezeigt werden.
- Lernfördernde Rückmeldungen dienen der Orientierung, damit die Lernenden ihr Verhalten sowie ihr Problemlösungsdenken besser einstufen können.
- Lernfördernde Rückmeldungen sind nach der individuellen Bezugsnorm ausgerichtet, weshalb Vergleiche mit den Leistungen von Mitlernenden (soziale Bezugsnorm) nicht Gegenstand dieser Beurteilungsform sind.
- Lernfördernde Rückmeldungen sollen motivierend wirken, indem bspw. bemerkenswerte Anstrengungen und/oder der Erfolg bei einer individuell besonders anspruchsvollen Aufgabe speziell gewertet werden.
- Lernfördernde Rückmeldungen zeigen das noch nicht ausgeschöpfte Potenzial der Lernenden auf.

Die Wirkungen dieser Art von Rückmeldungen zielen auf den individuellen Erfolg der Lernenden, auf deren Verbesserungsmotivation und auf deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung, in dem Sinne, dass sich Einsatz lohnt (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 8). Insbesondere für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I stellt die formative Beurteilung eine wichtige Grundlage für erfolgreiche Schullaufbahnen dar. Die innere Differenzierung erlaubt eine individuelle Förderung trotz anstehender Selektion, was sich auf die Lernprozesse sozioökonomisch benachteiligter oder fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt.

Darüber hinaus hat das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen weitere Angebote und Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung vorgenommen, die in einem Gesamtkonzept „Fördermassnahmen in der Volksschule“ ausgearbeitet wurden (ER/SG 2006b, S. 24): In einem Kreisschreiben über das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund wird dabei auf den Grundsatz verwiesen, dass fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern der gleiche Zugang zur Bildung ermöglicht werden sollte wie Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern, weshalb primär die sprachlichen Kompetenzen zu fördern seien (vgl. ER/SG 2005b). Die Förderung der Standardsprache erfolgt im Kanton St. Gallen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems:

- Kantonale Ebene: Im Amt für Volksschulen wird der „Beratungsdienst Schule“ eingerichtet, der insbesondere in der Leseförderung Unterstützungsangebote zur Verfügung stellt (vgl. ER/SG 2006b, S. 24).
- Ebene der Schulgemeinde: Im Rahmen der Qualitätsentwicklung haben die Schulen auf der Grundlage einer Selbstevaluation die Ergebnisse in der Sprachförderung auszuwerten (vgl. ER/SG 2006b, S. 23). Die Schule hat für Eltern von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern Deutschkurse anzubieten (vgl. ER/SG 2006b, S. 24). Die Kinder mit ausländischer Herkunft werden aufgefordert, den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur zu besuchen (vgl. ER/SG 2006b, S. 24).
- Ebene des Unterrichts: Auf der Unterstufe werden die Deutschlektionen erhöht, so dass solide Grundlagen in der Standardsprache vor Beginn des Erwerbs der Zweitsprache gebildet werden können (vgl. ER/SG 2006b, S. 23). Dabei wird in anderen Fächern wie Mathematik oder Mensch-Umwelt auf einen korrekten Sprachgebrauch und auf eine fließende Lesefertigkeit geachtet (vgl. ER/SG 2006b, S. 23). Zu diesem Zweck wird in allen Unterrichtsfächern konsequent hochdeutsch gesprochen (vgl. ER/SG 2006b, S. 23).
- Ebene der Lehrpersonen: Massnahmen in der Sprachförderung umfassen eine umfangreiche didaktische Weiterbildung sowohl für Lehrpersonen als auch für Schulleitungspersonen (vgl. ER/SG 2006b, S. 23). Im Jahr 2007 wurde deshalb der Schwerpunkt der Weiterbildungsangebote auf die Förderung der Sprachkompetenz der Standardsprache gelegt (vgl. ER/SG 2006b, S. 23). Ziel ist es, dass alle Lehrpersonen über „ein natürliches und lebendiges Hochdeutsch“ verfügen und somit als Vorbild wirken (ER/SG 2006b, S. 23).

Das im Kanton St. Gallen neu eingeführte Schulentwicklungsprojekt zur Sprachförderung wurde in Anlehnung an das aktuelle Projekt „QUIMS“ (Qualität in multikulturellen Schulen) auf überkantonaler Ebene entwickelt, das durch den Beratungsdienst des Amtes für Volksschule und der Fachstelle Migration und kulturelle Vielfalt unterstützt wird (vgl. ER/SG 2006b, S. 24). Das Projekt richtet sich an die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten, indem sie in der Lesemotivation und im Leseverständnis gefördert werden (vgl. ER/SG 2006b, S. 24). Diese Fördermassnahme setzt innerhalb des Unterrichts an, wobei eine Stunde ausschließlich dem Lesen gewidmet wird (vgl. ER/SG 2006b, S. 24). Dabei werden auf der Grundlage der inneren Differenzierung Niveaugruppen gebildet, damit individuelle Sprach- und Verstehensarbeit geleistet werden kann (vgl. ER/SG 2006b, S. 24f).

Diese Massnahmen zur Sprachförderung richten sich primär an Kinder mit Migrationshintergrund, wobei auch Deutsch sprechende Schülerinnen und Schüler davon profitieren können. Durch das unterrichtsinterne Projekt „Qualität in multikulturellen Sprachen“ werden insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten gezielt individuell durch innere Differenzierung gefördert (vgl. AVS/SG 2006). Wie der Schlussbericht „QUIMSG“ (Qualität in multikulturellen Schulen im Kanton St. Gallen) aber zeigt, sind bei Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien trotz Intensivierung mit Hilfe des Projekts „Lesetagebuch“ nur geringe Veränderungen und Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenzen festzustellen (vgl.

AVS/SG 2006).⁶² In diesem Zusammenhang wird auf die Zusammenarbeit mit den Eltern hingewiesen, die den Leseerfolg ihrer Kinder entscheidend fördern könnten. Im Hinblick auf einen vermehrten Einbezug der Eltern in den Lernprozess wird nach neuen Ansätzen, bspw. die Bereitstellung fremdsprachiger Bücher in der Bibliothek, gesucht. Insgesamt wurde aber festgehalten, dass sich das Projekt „Lesetagebuch“ auf die Leseförderung insbesondere der Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler positiv ausgewirkt hatte.

11.2.3.3 Ressourceneinsatz

Im Volksschulgesetz wird neben dem heilpädagogischen Angebot auf die fördernden Massnahmen speziell für Schülerinnen und Schüler aus fremdsprachigen oder sozio-ökonomisch benachteiligten Familien hingewiesen (vgl. VSG/SG 1983, Art. 34, lit. b). Finanziert werden in primärer Hinsicht die schulische Heilpädagogik (Logopädie, Legasthenie/Dyskalkulie, Nachhilfe und Psychomotorik/Rhythmik) sowie Projekte der Sprachförderung und in sekundärer Hinsicht auch Massnahmen im Bereich der inneren Differenzierung (Teamteaching) (vgl. ER/SG 2006c, Art. 3). Für die Verteilung der finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen der verschiedenen Fördermassnahmen ist die einzelne Schulgemeinde zuständig (vg. AVS/SG 2010c; ER/SG, Art. 24).⁶³

Das Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen hat auf den bestehenden gesetzlichen Grundlagen ein Gesamtkonzept „Fördermassnahmen in der Volksschule“ mit entsprechenden Weisungen ausgearbeitet, das in den Einzelschulen zu einem lokalen Förderkonzept ausgestaltet wird. Unterstützung erhalten die kommunalen Behörden, die Schulleitung und Lehrpersonen der Einzelschule durch den neu eingerichteten Beratungsdienst des Amtes für Volksschulen sowie durch die Fachstelle Migration und kulturelle Vielfalt (vgl. ER/SG 2006b, S. 24). Hier werden Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln beraten und durch konkrete Projektideen unterstützt. Zudem werden sie in ihrem didaktisch-methodischen Handeln durch Weiterbildungsangebote durch die Pädagogische Hochschule Rohrschach gezielt geschult, damit sie den Unterricht differenziert den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen verstehen (vgl. ER/SG 2006b, S. 21).

Überprüft wird das gemeindeinterne Förderkonzept durch das Amt für Volksschulen, das regelmässig Erhebungen zum Stand der Fördermassnahmen durchführt, die für die Steuerung und Weiterentwicklung entsprechender Massnahmen genutzt werden können (vgl. BD/SG 2006). Zusätzlich werden die Schulgemeinden vom Kanton aufgefordert, auf der Grundlage einer Selbstevaluation die Fördermassnahmen auf ihre Wirkungen hin zu untersuchen (vgl. ER/SG 2006b, S. 25). Ziel der internen und externen Evaluationen ist es, einerseits Schwachpunkte des lokalen Förderkonzepts aufzuzeigen und andererseits erfolgreiche Innovationen im Bereich der Förderung für andere Schulen im Kanton nutzbar zu machen (vgl. ER/SG 2006b, S. 25).

Ein wichtiger Ansatzpunkt des lokalen Förderkonzepts ist die Vernetzung der Ideen der Akteure, was sich im inner- und ausserschulischen Umfeld auswirkt. Die Schülerinnen und Schüler erfahren so über den Unterricht hinaus eine förderorientierte und unterstützende Umgebung. Bei den Schülerinnen und Schülern selbst werden durch die gezielt vernetzende Unterstützung im sozialen Umfeld die Eigenständigkeit und das Selbstvertrauen gestärkt, so dass sie

62 Das Projekt „Lesetagebuch“ wurde in der Primarschule Lindenhof durchgeführt. Die insgesamt 312 Schülerinnen und Schüler, davon 162 mit Migrationshintergrund, führen während der ganzen Primarschulzeit ein Lesetagebuch, in dem sie Spuren ihrer individuellen Lektüren festhalten. Durch die Sammlung können individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nach Leseinhalt und Lesetempo wahrgenommen werden, wobei die Sprachförderung insbesondere derjenigen mit Migrationshintergrund unterstützt wird (vgl. AVS/SG 2009).

63 Der Pensumpool wird auf der Grundlage eines Sozialindexes berechnet: Alle zwei Jahre wird hierzu eine statistische Erhebung zu relevanten Angaben (Anteil Wohneigentum, Fluktuationsrate der Wohnbevölkerung, Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung, Arbeitslosensquote) in einer Wohngemeinde durchgeführt (vgl. ER/SG 2006c, Art. 29). Je nach Belastung einer Schulgemeinde wird das Pensum bis zu 20% erhöht oder reduziert (vgl. ER/SG 2006c, Art. 29).

die bereitgelegten Ressourcen auch nutzen können. Eine Atmosphäre des Wohlwollens und der Geborgenheit bilden die grundlegenden Voraussetzungen für das Gelingen individueller Fördermassnahmen (vgl. LP/SG (2008, S. 6).

11.2.4 Zusammenfassung

Die Umsetzung des gesetzlichen Auftrages zur Qualitätsentwicklung wird im Kanton St. Gallen mit dem „Gesamtkonzept Schulqualität“ sowohl überwacht als auch in die Praxis umgesetzt. Diese Art von Schulführung hat den Vorteil, dass Massnahmen im Bereich Beurteilung und Förderung auf verschiedenen Ebenen auf der Grundlage von Selbst- und Fremdevaluationen überprüft werden können. Auf lokaler Ebene wird die Einzelschule mit Hilfe eines Führungs- und Qualitätskonzepts organisiert und geführt, die eine situationsgerechte Qualitätsentwicklung vor Ort erlaubt. Die Aufsicht wird durch die regionale Schulaufsicht wahrgenommen.

Der Wechsel von der Primarschule zur Sekundarstufe I findet am Ende der sechsten Primarklasse statt, wobei gemäss Empfehlung des Erziehungsrates rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler dem Realniveau und zwei Drittel dem Sekundarniveau zuzuweisen sind. Der Zeitpunkt des Beginns des Übertrittsverfahrens und die Dauer der Beurteilungsphase sind jedoch gesetzlich nicht vorgeschrieben. Es sind im Laufe des sechsten Schuljahres mit Vorteil zwei Elterngespräche zu führen, wovon das zweite obligatorische Zuweisungsgespräch bis spätestens Ende April anzusetzen ist. Die Zuweisung zur Real- oder Sekundarklasse erfolgt am Ende des sechsten Schuljahres aufgrund einer Empfehlung der Klassenlehrperson, wobei der Schulrat auf dieser Grundlage die Verfügung erlässt. Die Zuteilung zu den Niveaustufen auf der Sekundarstufe I erfolgt definitiv oder provisorisch. Im Dissensfall kann der Schulrat für die erste Sekundarklasse eine Probezeit vorsehen, die in der Regel bis zum Ende der vierten Woche nach den Herbstferien oder in Einzelfällen bis zum Ende des ersten Semesters desselben Schuljahres verlängert werden kann. Wenn die Zuweisung nur provisorisch erfolgt, so ist für die definitive Zuweisung am Ende der Probezeit die Notensumme der Leistungen in den Bereichen Sprachen (Deutsch $\frac{1}{2}$, Französisch $\frac{1}{4}$ und Englisch $\frac{1}{4}$) und Mathematik entscheidend. Wer eine Notensumme von 8 der beiden Bereiche aufweist, kann in der Sekundarklasse bleiben, wenn die Summe unter 7.5 liegt, so erfolgt der Wechsel in die Realklasse. Bei Grenzfällen von 7,5-7,9 wird zusätzlich die Empfehlung der Lehrperson berücksichtigt.

Gemäss Beurteilungskonzept „Fördern und fordern“ umfasst eine Leistungsbeurteilung die Förderorientierung, die Lernzielorientierung, die Transparenz, die Kohärenz, den Einbezug aller Beteiligten, die Entflechtung der Funktionen sowie die erweiterte Beurteilung (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 11). Den Lehrpersonen wird die Anwendung der verschiedenen Formen mit dem Bild eines „Beurteilungskreislaufes“ verdeutlicht, der sowohl Formen der formativen als auch der summativen Beurteilung umfasst. Für prognostische Schullaufbahnentscheide sind alle am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure zuständig. Die Eltern sind zusammen mit den Lehrpersonen und den Lernenden in das Übertrittsverfahren einzubeziehen, indem sie erstens über die Vorgehensweise informiert werden und zweitens die Anliegen der Beurteilung nachvollziehen können. Das Beurteilungsgespräch soll die Zusammenarbeit im Hinblick auf die Förderung des Kindes zwischen Elternhaus und Schule verstärken. Fragen mit der Schullaufbahn werden anlässlich des Gespräches thematisiert und geklärt. Die Beurteilungsgespräche der vierten bis sechsten Primarklasse bilden die Grundlage für den Übertrittsentscheid, der auf Empfehlung der Lehrperson erfolgt. Neben den Beurteilungsgesprächen bilden auch die Noten die Grundlage für den Entscheid. Die Noten werden nicht nach einem arithmetischen Mittelwert berechnet, sondern nach dem Gesichtspunkt einer Gesamtbeurteilung. Das Setzen einer Note ist vom professionellen Ermessensentscheid einer Lehrperson abhängig. Richtungsweisend hierfür sind allerdings standardisierte Leistungstests, bspw. „Klassencockpit“, die den Lehrpersonen helfen, ihre eigenen Bewertungsmassstäbe in einem grösseren Kontext zu vergleichen. Standardisierte Leistungstests liefern ausserdem wertvolle Informationen über den

Stand der Lernenden in Bezug auf die Ziele des Lehrplanes, über den Stand der Klasse in Bezug auf die Zielerreichung im Vergleich mit anderen Klassen, zur eigenen Beurteilungspraxis und zur Qualitätssteigerung und Selbstevaluation. Die Teilnahme an standardisierten Leistungstests wird durch den Erziehungsrat empfohlen, die Ergebnisse dürfen aber im Kanton St. Gallen nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden. Im Hinblick auf die im Rahmen des EDK-Projekts HarmoS festgelegten überprüfbaren und interkantonalen Standards werden derzeit standardisierte Testverfahren geprüft, welche voraussichtlich in der Mittelstufe als Leistungstest eingesetzt werden sollen. Wie nachfolgende Tabelle 11.2.4.1 verdeutlicht, erfolgen Übertrittsentscheide auf der Beurteilung mehrerer Akteurperspektiven, wobei verschiedenste Elemente und Gütekriterien eingesetzt werden:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Regionale Schulaufsicht bzw. Bezirksschulrat im Dissensfall (Rekurs → Entscheidung) - Schulrat der Sekundarstufe I (Verfügung) - Eltern (Einbezug, Mitsprache) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Fachlehrkräfte und andere Fachpersonen (Einbezug) - Klassenlehrperson (Empfehlung) 	Ganzheitliche Beurteilung: (vgl. BD/SG 2003, S. 2) <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlung (vgl. ER/SG 2008, § 18) - Notenbild in allen Fächern (vgl. ER/SG 2008, § 18) - Elterngespräch (vgl. ER/SG 2008, § 18) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung <ul style="list-style-type: none"> - Gespräch mit Eltern - Austausch mit Fachlehrpersonen - Standardisierter Leistungstest „Klassenscockpit“ (empfohlen) <ul style="list-style-type: none"> - Klassenübergreifender Leistungsvergleich - Kompetenzorientierte Rückmeldung in Bezug auf Lernziele des Lehrplans - Qualitätssteigerung und Selbstevaluation des Unterrichts und Beurteilung

Tab. 11.2.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton St. Gallen.

Im Jahre 2006 hat der Erziehungsrat neue Regelungen zum Förderangebot und -massnahmen in Form von Weisungen erlassen. Demnach werden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf neu innerhalb und nicht mehr ausserhalb des Klassenverbandes unterrichtet. Auf der Basis eines differenzierten Unterrichts sind die jeweiligen Lernprozesse individuell zu fördern, damit die Lernenden ihre Lernziele möglichst gut erreichen können. Dieser Fördermassnahme liegt die formative Beurteilung zugrunde, die sich an der individuellen Bezugsnorm ausrichtet. Der Integrationsartikel hat nicht nur Auswirkungen auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Leistungsschwächen, Verhaltensschwierigkeiten etc., sondern auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien. Die Fördermassnahmen für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden im Kanton St. Gallen in Anlehnung an das Projekt QUIMS in Zürich (Qualität in multikulturellen Schulen) organisiert. Die thematischen Schwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachförderung, Leistungsförderung, Fördernde Beurteilung, Zusammenarbeit mit den Eltern sowie im Bereich des ausserschulischen Lernens. Die Verbesserung der Standardsprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt ein Schwerpunkt der Förderbemühungen dar. Durch unterrichtsinterne Projekte wie „Qualität in multikulturellen Sprachen“ werden insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten gezielt durch innere Differenzierung gefördert. Dabei setzen die Bemühungen nicht nur im innerschulischen Bereich an, sondern umfassen auch das ausserschulische Netzwerk. Die Schülerinnen und Schüler sollen über den Unterricht hinaus gefördert und unterstützt werden. Tagesschulangebote oder Hausaufgabenhilfen sind hierfür wichtige institutionelle Einrichtungen.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gesamtkonzept Schulqualität (vgl. VSG/SG 1983, § 100, 111, BD/SG 2005) <p>Erziehungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitung und Aufsicht durch Erziehungsrat (vgl. VSG/SG 1983, § 100) - Festlegung der kantonalen Schwerpunkte (vgl. VSG/SG 1983, § 100) - Empfehlung zur Quotenverteilung (ca. 1/3 Real., 2/3 Sek.) <p>Bildungsdirektion/Amt für Volksschulen/ Regionale Schulaufsicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die regionale Schulaufsicht beaufsichtigt die Schulen des Wahlkreises (vgl. VSG/SG 1983, § 104). <p>Fachstelle Fremdevaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Schulqualität durch Fremdevaluation <p>Kantonaler Beratungsdienst</p>	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promotions- und Übertrittsreglement (vgl. ER/SG 2008, § 18, 19). - Weisungen zur Beurteilung (vgl. ER/SG 2006a). <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beurteilungs- und Förderungskonzept „Fördern und fordern“ (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009). <p>Entscheidungsinstanz im Dissensfall (letztinstanzlich):</p> <ul style="list-style-type: none"> - regionalen Schulaufsicht geführt bzw. Bezirksschulrat (Rekurs → Entscheid) 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fördernde Massnahmen (vgl. VSG/SG 1983, § 27, § 34; VSV/SG 1996, § 6) - Weisungen über die fördernden Massnahmen (vgl. ER/BD 2006c, § 6) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlungen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund (vgl. ER/SG 2005c). - Beurteilungs- und Förderungskonzept „Fördern und fordern“ (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009). <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen (Berechnung eines Pensenspools nach Sozialindex) - Personelle Ressourcen - Materielle Ressourcen
Ebene Schulgemeinde/ Schuleinheit	<p>Umsetzung:</p> <p>Leitung und Aufsicht der Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lokales Führungs- und Qualitätskonzept <p>Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festlegung von Qualitätsthemen in Zusammenarbeit mit dem Lehrerkollegium <p>Schulrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führung und Organisation der Schule - Zuständig für Selbstevaluation zu selbst gewählten Qualitätsbereichen 	<p>Umsetzung:</p> <p>Schulhausinterne Beurteilung:</p> <p>Entscheidungsinstanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Schulrat erlässt gestützt auf Empfehlung der Lehrperson die Verfügung <p>Entscheidungsinstanz im Dissensfall (erstinstanzlich):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Schulrat kann die Zuteilung provisorisch festlegen (bis Ende der vierten Woche nach den Herbstferien). Im Einzelfall kann das Provisorium verlängert werden 	<p>Umsetzung:</p> <p>Schulhausinterne Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Wirkung von Förderungsmassnahmen durch Selbstevaluation <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung finanzieller, materieller und personeller Ressourcen - Personelle Ressourcen: Vernetzung der Akteure zu einem sozialen Umfeld - Weiterbildungen im Bereich der methodisch-didaktischen Kompetenzen
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung:</p> <p>Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung durch Selbstevaluation und Fremdevaluation (Visitationen, Unterrichtsevaluation u. a.) - Rückmeldungen Schuleltern (Gespräche) 	<p>Umsetzung:</p> <p>Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbeurteilung - Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung - Lernzielkontrollen - Lernfortschrittsdokumentation (Portfolio) - mündliche und schriftliche Überprüfungsformen - „Klassencockpit“ (empfohlen) 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - innere Differenzierung des Unterrichts - Umsetzung von Projekten zur Förderung der Sprachkompetenzen

Tab. 11.2.4.2 Übersicht Kanton St. Gallen: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung

11.3 Regelungen und Massnahmen im Kanton Schwyz

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf die rechtlichen Vorgaben der kantonalen Verordnung über die Volksschule des Kantons Schwyz (Nr. 611.210) vom 19. Oktober 2005 (vgl. VSV/SZ 2005). Der Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird im Besonderen durch das Promotions- und Übertrittsregelement (Nr. 613.211) vom 13. April 2006 festgelegt (vgl. ER/SZ 2006c). Neben den kantonalen Gesetzesgrundlagen und dem Regelement liegen zusätzliche Dokumente zur Beurteilung und zum Schullaufbahnentscheid vor, die die rechtlichen Regelungen zur Beurteilung und Förderung erläutern (vgl. AVS/SZ 2006a). Die erwähnten Gesetzesgrundlagen, Regelemente und Dokumente sind nebst weiteren Unterlagen zur Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I in elektronischer Form beim Amt für Volksschulen und Sport des Bildungsdepartements Kantons Schwyz erhältlich.

11.3.1 Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird das Übertrittsverfahren im Kanton Schwyz unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen auf Systemebene dargestellt. Dabei sind die für die rechtlichen Regelungen der Übertrittsverfahren zuständigen Behörden aufzuführen, die den Vollzug kontrollieren und beaufsichtigen. Daran anschliessend werden die Strukturen der obligatorischen Schule, in die das Übertrittsverfahren eingeschlossen ist, dargestellt. Zum Thema der geplanten Massnahmen werden die Entwicklungen, die sich im Bereich der schulischen Selektionsprozesse abzeichnen, aufgeführt. Die Qualitätssicherung und -entwicklung ist gesetzlich in Artikel 10 und 22 der Verordnung über die Volksschule (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 10, Abs. 1, 2; Art. 22, Abs. 3 lit. c), in den Weisungen für die geleitete Volksschulen vom 7. März 2006 (vgl. ER/SZ 2006b, Art. 10, Abs. 1-4) sowie in den Weisungen für das kantonale Schulcontrolling vom 1. Februar 2006 verankert (vgl. ER/SZ 2006a, Art. 1-15).

11.3.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Die Obergaufsicht über das Volksschulwesen im Kanton Schwyz obliegt dem Regierungsrat (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 54, Abs. 1), wobei es Aufgabe des Erziehungsrates ist, die unmittelbare Aufsicht über die Volksschule vorzunehmen. Des Weiteren ist der Erziehungsrat sowohl für die Regelungen in der Verordnung (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 55, Abs. 1-2) als auch für die Festlegung des Qualitätssystems zur Steuerung und Überwachung der Volksschule zuständig (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 10, Abs. 1, 2). Es liegt auch in der Kompetenz des Erziehungsrates, die rechtlichen Regelungen zu den Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I durch ein Regelement zu erlassen (vgl. ER/SZ 2006c). Geleitet wird die Volksschule durch das vom Regierungsrat bezeichnete Departement und durch das Amt für Volksschulen und Sport (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 58, Abs. 1), das unter anderem auch die Überprüfung und Analyse der prozentualen Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Züge der Sekundarstufe I anhand kantonaler Richtwerte vorzunehmen hat (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 29, Abs. 2). Zurzeit gelten folgende kantonale Richtgrössen: Sekundarschule ca. 66%, Realschule ca. 33% und Werkschule ca. 4% (vgl. AVS/SZ 2006c, 7/06). Gemäss Regelement wird bei „auffallenden Abweichungen“ die Zuteilung von der Fachstelle Schulaufsicht abgeklärt und geeignete Massnahmen angeordnet (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 29, Abs. 1, 2).

Die Schulaufsicht und die Schulevaluation sorgen im Rahmen des kantonalen Schulcontrollings für die Umsetzung und die Erreichung gesetzlicher Vorgaben sowie für die Qualitätssicherung und -entwicklung im System der geleiteten Volksschule (vgl. ER/SZ 2006a, S. 1, Art. 2, Abs. 1). Das kantonale Schulcontrolling hat gemäss Artikel 10 der Verordnung den Auftrag, die

Volkschule zu beaufsichtigen und zu beurteilen (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 10). Der „zyklisch angelegte Steuerungs-, Entwicklungs- und Kontrollprozess“ wird durch das Zusammenwirken der Fachstelle Schulaufsicht mit den Inspektorinnen und Inspektoren und der Schulevaluation mit den Evaluatorinnen und Evaluatoren durchgeführt (ER/SZ 2006a, Art. 2, Abs. 1; Art. 3, Abs. 1). Das kantonale Qualitätssystem funktioniert in einem mehrstufigen Verfahren zwischen den Abteilungen des Kantons, der Schulen und der kommunalen Behörden (vgl. AVS/SZ 2009g, S. 11).

Auf kommunaler Ebene werden die Schulen durch den vom Regierungsrat gewählten Schulrat und der Schulleitung in Form einer geleiteten Volksschule beaufsichtigt und geführt (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 59, Abs. 1-3; ER/SG 2006b). Der Schulrat ist für die strategischen Belange der Schule zuständig und vertritt die Schule gegen aussen (vgl. ER/SZ 2005, Art. 63, Abs. 1). Unter anderem liegt es auch im Aufgabenbereich des Schulrates, die Schulleitung zu beaufsichtigen und zu bewerten sowie das Qualitätskonzept zu genehmigen (vgl. VSV/SZ 200b, Art. 63, Abs. 3 lit. b, f).

Die Schulleitung, die dem Schulrat unterstellt ist, hat die Schule in operativer Hinsicht zu führen (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 65, Abs. 1). Dabei ist es Aufgabe der Schulleitung, das Qualitätskonzept umzusetzen (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 65, Abs. 3 lit. g). Eine Steuerungsgruppe sorgt für die Schulentwicklung sowie für die Erarbeitung, Einführung und Aktualisierung des Qualitätskonzepts (vgl. ER/SZ 2006b, Art. 7, Abs. 1). Die Schulentwicklungsplanung, die auf der Grundlage des Schul- und Jahresprogramms erstellt wird, umfasst Bereiche des Unterrichts, der Zusammenarbeit, der Weiterbildung sowie der Elternarbeit (vgl. ER/SZ 2006b, Art. 9, Abs. 1, 2).

Die Schulaufsicht überwacht die Schulen, indem sie insbesondere die Einhaltung der gesetzlichen und schulorganisatorischen Vorgaben überprüft (vgl. ER/SZ 2006a, S. 1, Art. 6). Zu diesem Zweck werden auf der Grundlage der „modularen Qualitätsevaluation“ ein spezieller Aspekt der Schulqualität (Fokus-Evaluation), das Qualitätskonzept und Qualitätsmanagement der Schule (Meta-Evaluation), das Schulprofil, die Unterrichtsqualität sowie die Leistungsmessung beurteilt (vgl. ER/SZ 2006a, S. 3, Art. 10, Abs. 1; AVS/SZ 2009g, S. 1). Die Unterrichtsqualität bezieht sich auf die Bereiche „Lehr- und Lernarrangements“, „Lebensraum Klasse und soziale Beziehungen“, „optimale Förderung und Unterstützung“ sowie auf den Bereich „Prüfen und Beurteilen der Schülerinnen und Schüler“ (vgl. AVS 2009g, S. 1).

Im Hinblick auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I sind die Bereiche „Prüfen und Beurteilung“ sowie „optimale Förderung und Unterstützung“ zentral. Während der erste Bereich Teilbereiche des Prüfungs- und Beurteilungskonzepts, die Transparenz der Leistungsanforderungen, des Feedbacks, der Selbstbeurteilung und der Beurteilung der Leistungen umfasst, stehen im zweiten Bereich die Teilbereiche der individuellen Lernbegleitung, der Differenzierung nach verschiedenen Begabungen, der Individualisierung und der Schülerbetreuung im Vordergrund. Zu diesen Bereichen und Teilbereichen werden in Anlehnung an Untersuchungen zu „Best Practice“ von Moser & Tresch (2003) kriterien- und indikatorengestützte Daten zur Unterrichtsqualität erhoben, womit dann die Qualität der relevanten Aspekte des Unterrichts beurteilt wird.

Nebst der externen Qualitätsevaluation umfasst die Qualitätsüberprüfung, die durch die Fachstelle Schulbeurteilung vorgenommen wird, auch die Selbst- und Fremdbeurteilung innerhalb einer Schulgemeinde, also zwischen Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und Schülerschaft (vgl. AVS/SZ 2009g, S. 11). Kollegiale Hospitationen und Feedbacks, Eltern- und Schülerrückmeldungen sowie auch jährliche Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung und Mitarbeitergespräche stellen hierfür probate Mittel dar (vgl. AVS/SZ 2009g, S. 11). Die Qualitätsevaluation erfolgt auf Mikroebene in der Klassengemeinschaft und auf Makroebene durch einen Leistungsvergleich der verschiedenen Schulen im Kanton (vgl. AVS/SZ 2009g, S. 1). Hierzu liefern einerseits Verfahren wie „Klassencockpit“ oder „Stellwerk“ und andererseits auch Orientierungsarbeiten, Prüfungs- und Testergebnisse vergleichbare Daten (vgl. AVS/SZ 2009g, S. 2).

Die modulare Qualitätsevaluation bezweckt, die Vergleichbarkeit der Schulen sicher zu stellen, die Schulentwicklung bspw. im Bereich Beurteilen und Fördern anzuregen, die Einhal-

tung von eingeräumten Freiheiten und Gestaltungsräumen zu gewährleisten als auch Schulen eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand zu geben.

11.3.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Der Kindergartenbesuch, der im Kanton Schwyz obligatorisch ist, dauert in der Regel ein Jahr. Sieben Gemeinden führen einen zweijährigen Kindergarten, wobei die Kinder bereits mit vier Jahren in denselben eintreten (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 11, Abs. 2; AVS/SZ 2009a). Der Kindergarten dient als Vorbereitung auf die Primarstufe, indem der Unterricht auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder ausgerichtet ist (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 11, Abs. 2; AVS/SZ 2009b). Darauf aufbauend folgt die sechsjährige Primarstufe (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 12, Abs. 2; AVS/SZ 2009c). Wesentliche Ziele dieses Unterrichts sind sowohl die Anleitung zu einem strukturierten Lernen, die Förderung zur Selbständigkeit und zur Gemeinschaftsfähigkeit als auch die Vorbereitung auf die Sekundarstufe I (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 12, Abs. 1). Nach einer sieben- bis achtjährigen Grundausbildung treten die Schülerinnen und Schüler in die dreiteilige Sekundarstufe I mit den drei Stammklassen Sekundar-, Real- und Werkschule über oder sie besuchen die kooperativ geführte Sekundarstufe I (KOS-Modell), die drei Stammklassen mit höherem Niveau „A“, mittlerem Niveau „B“ und Grundansprüchen „C“ führt, wobei nach diesem Modell die Fächer Mathematik, Französisch und Englisch jeweils in zwei Niveaunklassen geführt werden (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 16, Abs. 1; AVS/SZ 2009 d, e). Das besondere an diesem „KOS-Modell“ ist, dass die Fächer Mathematik, Französisch und Englisch in zwei stammklassenübergreifenden Niveaunklassen geführt werden, was eine horizontale Durchlässigkeit erlaubt. Mit dem Unterricht in der Sekundarstufe I werden einerseits die in der Primarstufe erworbenen Kenntnisse vertieft und erweitert, andererseits sollen die Jugendlichen auf die berufliche oder eine höhere schulische Ausbildung vorbereitet werden (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 15, Abs. 1). In der Sekundarklasse oder im Niveau „A“ werden Schülerinnen und Schüler auf den Besuch weiterbildender Schulen (Mittelschulen) sowie auf anspruchsvolle Berufslehren vorbereitet, bei denen parallel auch die Berufsmatura absolviert werden kann (vgl. AVS/SZ 2009d, S. 1). Der Unterricht in der Realklasse oder im Niveau „B“ ist vorwiegend auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf handwerkliche Berufe ausgerichtet (vgl. AVS/SZ 2009d, S. 1). Schliesslich ist die Werkklasse zu erwähnen, wo hauptsächlich Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten unterrichtet werden (vgl. AVS/SZ 2009d, S. 1).

Die Übertrittsphase in die Sekundarstufe I erstreckt sich über insgesamt ein Semester und zwei Monate, wobei sie mit der ersten Information zu Beginn der sechsten Klasse beginnt und mit dem Zuweisungsentscheid am 31. März des sechsten Schuljahres abgeschlossen wird (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 22 u. 23; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 2, 6). Spätestens zu Beginn der sechsten Klasse erläutert die Lehrperson den Eltern, den Erziehungsberechtigten sowie den Schülerinnen und Schülern die Inhalte des Übertrittsverfahrens. Die Eltern erhalten zur Präzisierung ein Orientierungsschreiben (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 22; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 1). Bis Ende November des sechsten Schuljahres findet ein erstes Beurteilungsgespräch statt. Den Eltern und dem Kind werden von der Lehrperson der Leistungsstand und darauf aufbauend die voraussichtliche Zuweisung zu einer Abteilung mitgeteilt, welche den „Fähigkeiten, der mutmasslichen Entwicklung und den Neigungen“ am besten entspricht (ER/SZ 2006c, Art. 23, Abs. 1; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 2). Bis Ende Januar erfolgt die provisorische Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den Abteilungen, wobei die Klassenlehrperson die prozentuale Verteilung der Real- und Sekundarschüler/innen der abnehmenden Schule mitteilt (vgl. ER/SZ 2006dc Art. 29, Abs. 1; vgl. Abb. 11.3.1, Schritt 3). Bis Mitte März wird den Schülerinnen und Schülern ein Zeugnis ausgestellt (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 6, Abs.2; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 4). Spätestens am 31. März des sechsten Schuljahres erfolgt die definitive Zuweisung einer Schülerin oder eines Schülers in einen bestimmten Schultyp oder Niveaunklasse. Dabei werden die Eltern und das Kind in den Entscheidprozess einbezogen (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 23, Abs.1; vgl. Abb. 11.3.1, Schritt 5).

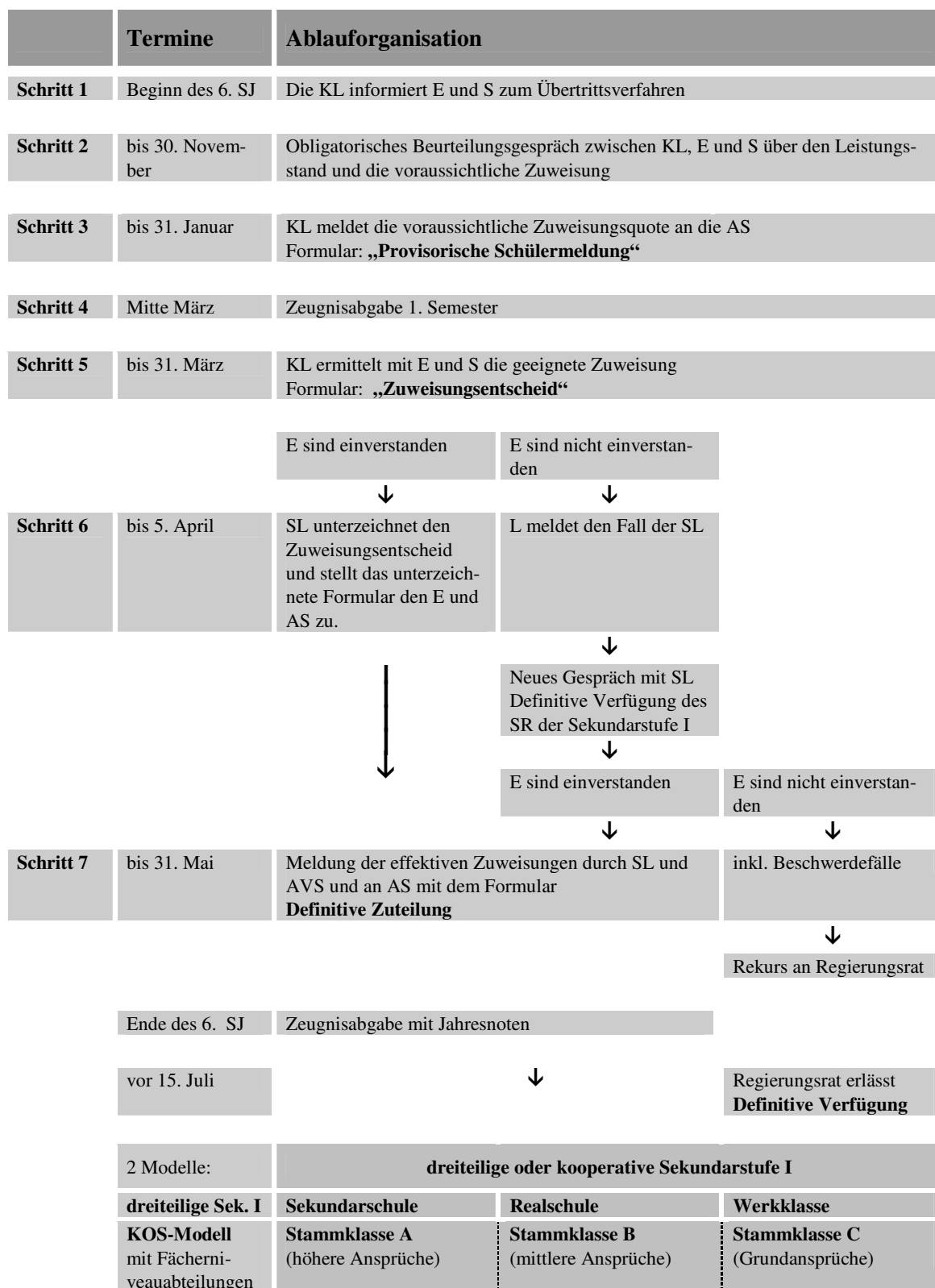


Abb. 11.3.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Schwyz.
Verwendete Abkürzungen: AVS = Amt für Volksschulen; AS = abnehmende Schule; E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; FL = Fachlehrpersonen; KL = Klassenlehrperson; KOS = kooperative Oberstufe; SA = Schulaufsicht; S = Schülerin oder Schüler; SJ Schuljahr; SL = Schulleitung; SR = Schulrat der Sekundarstufe I

Wenn die Eltern mit der Zuteilung einverstanden sind, so unterzeichnen sie bis am 5. April des sechsten Schuljahres das Formular mit dem „Zuweisungsentscheid“ (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 24, Abs.1; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 6), der dann bis am 31. Mai durch die Schulleitung an das Amt für Volksschulen und die abnehmende Schule mit dem Formular „Definitive Zuweisung“ gemeldet wird (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 23, Abs.1 ; vgl. Abb.11.3.1, Schritt 7). Bei Uneinigkeit wird der Fall von der Klassenlehrperson der Schulleitung weitergeleitet, die dann in einem erneuten Gespräch mit den Eltern, der Klassenlehrperson und eventuell mit einer Lehrkraft der Sekundarstufe I die Situation nochmals klärt (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 25). Bei weiteren Unklarheiten kann auch die Fachstelle Schulaufsicht in den Beurteilungsprozess einbezogen werden, damit die Situation aus einer anderen Perspektive untersucht werden kann (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 25 u. 26). Schliesslich wird auf Antrag der Schulleitung eine Verfügung erlassen, bei der die Eltern im Dissensfall Rekurs beim Regierungsrat führen können, der dann bis zum 15. Juli definitiv verfügt. Nach dieser Einteilung werden die Schülerinnen und Schüler das erste Semester in der siebten Klasse der Sekundarstufe I die ihnen zugewiesene Real- oder Sekundarklasse bzw. Werkklasse und die dementsprechenden Niveaufächer besuchen (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 27), wobei die Durchlässigkeit zwischen den Klassen zweimal pro Schuljahr möglich ist (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 35). Gegen Ende des ersten Semesters in der siebten Klasse teilen die Lehrpersonen der Sekundarstufe I den jeweiligen Leistungsstand und Entwicklungsverlauf ihrer Schülerinnen und der Schüler den früheren Klassenlehrpersonen mit, um auf diese Weise eine Selbstüberprüfung ihres Zuweisungsentscheides zu ermöglichen (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 28).

Zusammenfassend ergeben sich sieben Schritte, die den Ablauf der Selektionsprozesse während des sechsten Schuljahres beschreiben: Information (1), obligatorisches Beurteilungsgespräch (2), provisorische Schülermeldung (3), Zeugnisabgabe (4), Zuweisungsentscheid (5), Abgabe des Zuweisungsentscheids an Eltern und abnehmende Schule (6) und definitive Zuweisung (7).

11.3.1.3 Geplante Massnahmen

Derzeit sind im Kanton Schwyz keine neuen Veränderungen im Zusammenhang mit dem Übertrittsverfahren geplant. Das Übertrittsverfahren, das im Jahre 2006 neu geregelt worden ist, beruht erst auf einer kurzen Umsetzungsphase. Es kann davon ausgegangen werden, dass die rechtlichen Regelungen, wie sie im Reglement 613.211 (Promotionsreglement) vom 13. April 2006 festgehalten sind, auch in nächster Zeit noch Gültigkeit haben werden. Zu beachten gilt allerdings, dass im Ordner zur „Schüler- und Schülerinnenbeurteilung im Kanton Schwyz – Praxishandbuch für Lehrpersonen“ (vgl. AVS/SZ 2006a) nicht alle Regelungen vollumfänglich angepasst worden sind. Leichte Abweichungen zum Reglement sind demzufolge möglich. Eine kleine Änderung wurde auch in den Zeugnisformularen vorgenommen, indem die Verhaltensbeurteilung im Bereich „erreicht“ grafisch angepasst wurde. Die sonderpädagogischen Angebote und damit einhergehend die Benotung der promotionsspezifischen Fächer für den Übergang von der Primarschule zur Werkklasse haben auch gewisse Fragen aufgeworfen, die demnächst angegangen werden.

Eine Motion, die am 28. April 2009 eingereicht wurde, ist derzeit noch nicht abschliessend geklärt. Es geht dabei um einen Vorstoss in Bezug auf eine flächendeckende Umsetzung des kooperativen Modells auf der Sekundarstufe I (vgl. KR/SZ 2010, S. 3). Wie die Tendenz derzeit aber zeigt, wird wohl kaum eine flächendeckende Umsetzung des kooperativen Modells erfolgen (vgl. March-Anzeiger vom 29. Oktober 2010). Der Erziehungsrat spricht sich eher dafür aus, dass beide Modelle (das typengetrennte und das kooperative Modell) weiterhin anzuwenden seien, mit der Forderung, dass Teilleistungsschwächen auch im dreiteiligen Modell zu berücksichtigen seien. Ob und welchem Modell der Vorzug gegeben wird, ist indes noch unklar. Fest hingegen steht, dass der Erziehungsrat kaum auf Anträge eingehen wird, die die Einführung eines integrativen Modells beabsichtigen (vgl. March-Anzeiger vom 29. Oktober 2010).

Im Frühjahr 2011 werden die Fragen betreffend Struktur der Sekundarstufe I voraussichtlich geklärt sein.

11.3.2 Leistungsbeurteilung

In Ergänzung zum Promotionsreglement wird den Lehrpersonen ein Praxishandbuch zur Schülerinnen- und Schülerbeurteilung zur Verfügung gestellt (vgl. AVS/SZ 2006a). Die auf eine Dokumentation des Kantons Appenzell Ausser Rhoden stützende Broschüre wurde von der Arbeitsgruppe „Förderorientierte Verhaltensbeurteilung“ der Kommission „Beurteilen“ und von Mitarbeitenden des Amtes für Volksschulen, Kanton Schwyz, im Jahr 2006 erarbeitet.

11.3.2.1 Akteure der Beurteilung

Der auf einer erweiterten Beurteilungsgrundlage beruhende prüfungsfreie Übertritt setzt die Mithilfe der am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure voraus. Im Zuweisungsgrundsatz in Artikel 20 des Promotionsreglements wird dementsprechend auch festgehalten, dass sowohl Lehrperson, Eltern, Erziehungsberechtigte als auch Lernende gemeinsam zu prüfen haben, inwieweit deren Zuweisung zu einem Schultyp der Sekundarstufe I den vorhandenen Fähigkeiten, den Neigungen, Berufsabsichten und der persönlichen und schulischen Entwicklung entspricht (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 20). Die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure kommt insbesondere anlässlich des Beurteilungsgespräches zum Tragen, indem auf der Grundlage einer umfassenden Information und eines gemeinsamen Austausches ein Konsensbeschluss über die zukünftige Schullaufbahn zu fassen ist (vgl. ER/SZ 2006a, S. 5/02). Nebst den Beurteilungsgesprächen finden daher regelmässig Elternabende, Telefongespräche, Schulbesuche oder projektbezogene Elternarbeiten statt, um den Kontakt und damit die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule zu pflegen (vgl. ER/SZ 2006b, S. 5/02).

Die Lehrperson ist in erster Linie als Experte für die Beurteilung der Schülerleistungen verantwortlich, dabei hat sie sowohl der Aufgabe der Selektion als auch der Förderung gerecht zu werden. Im Beurteilungsgespräch erklärt die Lehrperson den Eltern der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler ihre Sichtweise über die Leistungen, die auf einer dokumentierten und umfassenden Beurteilungs- und Beobachtungsgrundlage beruht. Die Lehrperson hat verschiedenste Beurteilungsinstrumente anzuwenden: freie und systematische Beobachtungen, Fragebogen, Gespräche mit der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler, Lernkontrollen und Orientierungsarbeiten (vgl. ER/SZ 2006b, S. 3/02f.; BD/SZ 2010a-e). Erst die Vielfalt der Beurteilungsinstrumente ermöglicht letztlich ein aussagekräftiges Beurteilen der Leistungen.

Weil die Beurteilung von Schülerleistungen und die damit einhergehende Zuweisung zu den verschiedenen Klassen der Sekundarstufe I eine komplexe und anspruchsvolle Aufgabe ist, wird die Lehrperson im Kanton Schwyz durch geeignete Massnahmen unterstützt. So werden Kursangebote zum Thema Beurteilung von Schülerleistungen durchgeführt und Unterlagen, wie Beobachtungs- oder Beurteilungsbogen, bereitgestellt (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 30). Dabei wird vorausgesetzt, dass sich die Lehrperson aufgrund ihres Hintergrundwissens der Verzerrung durch die subjektive Einschätzung bewusst ist (vgl. ER/SZ 2006b, S. 1/03). Sie geht mit Kritik konstruktiv um und ist bereit, die Beurteilung mit den Eltern und der Schülerschaft offen zu besprechen (vgl. ER/SZ 2006d, Art. 30).

Auch die Schülerin oder der Schüler selber werden in den Prozess der Beurteilung miteinbezogen, sei es im täglichen Unterricht als auch anlässlich der Beurteilungsgespräche (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/05). Die Sichtweise der Schülerin oder des Schülers kann wertvolle Hinweise bei vorhandenen Unsicherheiten bei der Wahl einer geeigneten Schullaufbahnentscheidung geben.

Die Eltern oder Erziehungsberechtigten schildern ihre Wahrnehmung im familiären Kontext, die das Kind von einer anderen Rolle zeigt. Dabei werden der Umgang mit Geschwistern, Freunden und Erwachsenen sowie die Freizeitbeschäftigung und die Hausaufgaben thematisiert. Die Sichtweise der Eltern trägt zu einem besserem Verständnis für die Leistungen und das Verhalten der Schülerin oder des Schülers bei (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/06). Die Schilderung der Eltern ist öfters auch richtungsweisend für sinnvolle Massnahmen und Abmachungen, so etwa in Bezug auf das Erledigen der Hausaufgaben oder in Bezug auf die Umsetzung von Lernstrategien.

Wenn das Beurteilungsgespräch zu keiner Einigkeit führt, obliegt es der Schulleitung, die Situation zu klären, wozu ein erneutes Gespräch stattfindet. Die Schulleitung hört sich die Sichtweisen der Beteiligten an und prüft auf der Grundlage der dokumentierten Beurteilung die Entscheidung (vgl. ER/SZ 2006d, S. 7, Art. 25). Unter Umständen sind noch weitere Abklärungen zu treffen (vgl. ER/SZ 2006c, S. 7, Art. 25). Eventuell sind auch andere Personen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen, so etwa Lehrpersonen der Sekundarstufe I oder Personen der Fachstelle „Schulaufsicht“ (vgl. ER/SZ 2006c, S. 7, Art. 25). Sind sich die Betroffenen weiter uneinig, so beurteilt der Schulrat als letzte Instanz die Situation, indem er die Zuweisung der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers zu einem Schultyp bzw. zu einem Niveau definitiv bestimmt (vgl. ER/SZ 2006c, S. 7, Art. 26).

11.3.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Gemäss Artikel 21 des „Reglements über Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, Promotion und Übertritte an der Volksschule (Promotionsreglement) vom 1. Februar 2006 basiert der Zuweisungsentscheid auf einer umfassenden Beurteilung (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 21, Abs. 1). In Artikel 21 werden die Zuweisungskriterien einzeln aufgeführt:

„Die Zuweisung stützt sich auf den bisherigen Entwicklungsverlauf, den derzeitigen Leistungsstand und die zu erwartende Entwicklung der Schülerin oder des Schülers ab. Zuweisungskriterien sind:

- Allgemeine Entwicklung und Leistungen in allen Fächern im Laufe des letzten Schuljahres;
- Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz;
- Neigungen und Interessen“ (ER/SZ 2006c, Art. 21, Abs. 1).

Die beurteilungsrelevanten Kriterien sind von der Lehrperson einzeln zu dokumentieren und zu begründen (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 21, Abs. 2). Demgemäss erfolgt der Übertrittsentscheid auf einer vielschichtigen Beurteilungsgrundlage einer Gesamtbeurteilung, die im Praxishandbuch zur Schülerinnen- und Schülerbeurteilung wie folgt präzisiert wird (vgl. AVS/SZ 2006b, S. 1/02):

- Die Beurteilung während der Volksschule verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der nebst der Leistungsbewertung auch die Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bezweckt.
- Die Beurteilung berücksichtigt verschiedene Beurteilungsfunktionen: Die formative, summative und prognostische Beurteilung. Die verschiedenen Funktionen sind auseinander zu halten. Es ist klar ersichtlich zu machen, ob eine Beurteilung der Steuerung und fortlaufenden Überprüfung der Lernprozesse dient, ob sie ein zusammenfassendes Urteil über die erworbenen Kenntnisse fällt oder ob sie eine Prognose über die zukünftige Schul- oder Berufslaufbahn abgibt.
- Die Beurteilung muss transparent, d. h., die Beurteilung hat gegenüber Dritten durchschaubar und nachvollziehbar zu sein. Die Lernziele, die Prüfungsinhalte, -formen und die Ergebnisse sind den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen.

- Nach jeder Leistungsbeurteilung hat die Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler unmittelbar zu erfolgen, sodass ein Verhalten im Lernprozess, die eigentliche Lernberatung und Unterstützung auch zielgerichtet umgesetzt werden kann.
- Die Beurteilung fokussiert sich auf die Sach-, die Selbst- und Sozialkompetenz.
- Die Beurteilung ist als Prozess zu verstehen, in den auch die Lernenden einbezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler sind bei der Beurteilung ihrer Leistungen dem Alter entsprechend zunehmend selbstverantwortlich.

Dabei hat die Beurteilung den Ansprüchen von Qualitätsmerkmalen zu genügen, die gemäss Lehrplan die „Förderorientierung“, die „Lernzielorientierung“, die „Transparenz“, die „Vergleichbarkeit“, den „Einbezug aller Beteiligten“ sowie die „Entflechtung“ beinhalten (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 1/05). Gerade das Qualitätsmerkmal der „Entflechtung“ hebt die unterschiedlichen Funktionen einer Beurteilung, Förderung einerseits und Selektion andererseits, hervor (vgl. ebd., S. 1/02). Damit trägt das Qualitätsmerkmal der „Entflechtung“ zu einer klaren Trennung zwischen den divergierenden Ansprüchen zwischen fördern und fordern bei (ebd., S. 1/05). Im Beurteilungsprozess ist das Qualitätsmerkmal der „Förderorientierung“ mindestens so bedeutungsvoll wie dasjenige der „Vergleichbarkeit“.

Der Beurteilungsprozess der Schülerinnen und Schüler während deren Übertrittsphase von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ist im Kanton Schwyz in dreifacher Hinsicht – formative, summative und prognostische Beurteilung – gegliedert. Der Kanton Schwyz empfiehlt diese Beurteilungskategorien wie nachfolgend erläutert anzuwenden:

- Mittels formativer Beurteilung ist der Unterricht den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers anzupassen, indem die Lehrperson auf der Grundlage freier oder systematischer Beobachtungen, Korrektur von Hausaufgaben oder von Kurztests verbale Rückmeldungen gibt (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 3/04). Gerade über gezielte Beobachtungen sind wichtige Hinweise zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten zu gewinnen, die dann Grundlage für Beurteilungsgespräche zwischen Lehrperson, Schülerin oder Schüler und Eltern bilden (vgl. ebd., S. 3/04). Häufige, kurze Leistungsbeurteilungen wirken sich auf den Unterricht und damit einhergehend auf die Lernprozesse nachhaltig aus. Ziel ist es, einerseits Erkenntnisse für die weitere Gestaltung des Unterrichts zu gewinnen und andererseits die Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren (vgl. ebd., S. 1/04). Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass formative prozessorientierte Beurteilungen der Förderung dienen (vgl. ebd., S. 3/04). Diese Beurteilungsgrundlage erlaubt es letztlich auch, dass Entwicklungsprozesse durch die Lehrperson begleitet und unterstützt werden können.
- Auf der Grundlage der summativen Beurteilung ist demgegenüber der Leistungsstand am Schluss einer Lerneinheit zu ermitteln. Dabei orientiert sich die Bewertung im Sinne der lernzielorientierten Bezugsnorm nach den zuvor festgelegten Lernzielen vgl. ebd., S. 1/04). Dabei sind die Lernziele, die in Grob- und Teilziele festgehalten werden, den Schülerinnen und Schülern schriftlich mitzuteilen (vgl. ebd., S. 3/04). Anschliessend ist das Übungsmaterial zusammenzustellen, das nach den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden differenziert wird (vgl. ebd., S. 1/04). Auf der Grundlage formativer Beurteilung sind kleine Lernkontrollen durchzuführen, die dann durch Partner- oder Selbstkontrollen korrigiert werden (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 1/04). Diese Art von Leistungsbeurteilung beruht auf lernzielorientierten Tests, die unter anderem auch für die Zeugnisnoten massgebend sind (vgl. ebd., S. 1/04). Die abschliessende Überprüfung zeigt auf, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler die festgelegten Ziele erreicht hat (vgl. ebd., S. 1/04). Bei der summativen Leistungsmessung sind gewisse Regeln zu berücksichtigen: Erstens dürfen Arbeits- und Verhaltensmerkmale, so etwa Fleiss oder Disziplin, nicht in die Beurteilung einbezogen werden. Zweitens ist bei der Gewichtung der Einzelnoten in einem Fach zu berücksichtigen, dass ungefähr gleich viele Aufgaben zu einem Teilbereich (z. B. Teilbereiche des Faches Deutsch Grammatik, Rechtschrei-

bung, Aufsatz, Textverständnis) zusammengestellt werden. Drittens ist es auch nicht zulässig, dass eine Note unterschiedlich stark zu gewichten, ausser es sei denn, es liege ein triftiger Grund vor, der im Vorfeld der Leistungskontrolle den Schülerinnen, Schülern und Eltern mitzuteilen ist (vgl. ebd., S. 3/09). Zu grosse Gewichtungsunterschiede bei der Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler widersprechen einer ausgewogenen, fairen Kontrolle der Lernziele und sind deshalb ihrer Willkürlichkeit wegen zu unterlassen. Viertens sind die Lernzielkontrollen im Verhältnis zur Anzahl der Wochenlektionen in genügender Anzahl durchzuführen (vgl. ebd., S. 3/08). Fünftens sind unangekündigte Prüfungen, insbesondere wenn damit Disziplinierungszwecke beabsichtigt werden, ungeeignet. Die Durchführung unangekündigter Lernkontrollen rechtfertigt sich nur in beschränktem Mass, bspw. nach vorausgegangen Übungsphasen und der Vorbereitungen durch entsprechende Hausaufgaben (vgl. ebd., S. 3/09). Sechstens ist bei der Benotung der Leistungen eine hohe Transparenz anzustreben, damit im Falle der Uneinigkeit bei Beurteilungsgesprächen unnötige Diskussionen vermieden werden können (vgl. ebd., S. 3/09f.).

- Schliesslich ist die prognostische Beurteilung zu erwähnen, auf deren Grundlage Voraussagen zur weiteren Schullaufbahn geklärt werden (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 1/04). Diese Art von Rückmeldung schliesst sowohl die formative als auch die summative Beurteilung mit ein, indem die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz im Sinne einer Gesamtbeurteilung erfasst wird (vgl. ebd., S. 1/04). Damit Voraussagen zu künftigen Schullaufbahnentscheidungen anlässlich von Beurteilungsgesprächen getroffen werden können, eignen sich Orientierungsarbeiten. Anhand der Resultate wird ersichtlich, wo die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler leistungsmässig im Vergleich zu den Klassenkameradinnen und -kameraden steht.

Die regelmässige Selbstbeurteilung im Unterricht stellt ein Eckpfeiler der Erreichung der angestrebten Lernziele dar. Dabei ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler zum Voraus wissen, nach welchen Kriterien die Selbstbeurteilung zu erfolgen hat (vgl. ebd., S. 5/05). Es werden entsprechende Beurteilungshilfen zur Verfügung gestellt (vgl. BD/SZ 2010c, d, e), damit präzise Begründungen und weitere Zielsetzungen festgehalten werden können (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/05).

Die Berichterstattung erfolgt in mündlicher und schriftlicher Form. Bei Beurteilungsgesprächen hat sich die Lehrperson zu überlegen, welche Rolle sie einzunehmen hat und welche Inhalte und Ziele zu bezwecken sind (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/03). Das Praxishandbuch verweist an dieser Stelle auf so genannte Leitfragen, die vor der Gesprächsdurchführung zu klären sind (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/03). Die Inhalte des Gespräches umfassen die Beschreibung der Lernfortschritte im Bereich der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, wobei nebst den Fortschritten auch die Defizite aufgezeigt werden müssen. Denn nur auf der Basis einer realistischen Schilderung können Lernlücken zielgerichtet angegangen werden (vgl. AVS/SG 2006a, S. 5/04). Ziel des Gespräches ist, Massnahmen zur individuellen Förderung festzulegen und die Entscheidung zur zukünftigen Schullaufbahn zu beeinflussen. Die Lehrperson hat Verständnis dafür zu zeigen, wenn es für die Eltern manchmal nicht ganz einfach ist, die Situation in der Schule zu verstehen. Deshalb hat die Beurteilung nicht nur nach der individuellen und sachlichen Bezugsnorm, sondern auch im Vergleich zu anderen Schülerleistungen zu erfolgen (vgl. ebd., S. 5/04). Für die Eltern stellt die soziale Bezugsnorm eine Vergleichsgrösse dar, die ihnen hilft, die Leistungen ihres Kindes mit denjenigen der anderen besser einschätzen zu können (vgl. ebd., S. 5/03).

Jeweils am Ende des ersten und zweiten Semesters eines jeden Schuljahres wird ein Zeugnis ausgestellt. Eine Ausnahme bildet hier die sechste Klasse, in welcher der erste Zeugnistermin auf Mitte März verschoben wird (vgl. ER/SZ 2006c, S. 2, Art. 6, Abs. 2). Das auf einem offiziellen Papier ausgedruckte Zeugnis enthält Beurteilungen zu allen Fächern sowie zum Arbeits- Lern- und Sozialverhalten (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 6/04). Während die Leistungsbeurteilungen in den Fächern mit ganzen oder halben Noten bewertet werden, erfolgt das Arbeits-,

Lern- und Sozialverhalten in Textform (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 3 u. 4, S.1f.). Für die Übertritte stehen spezielle Formulare zur Verfügung: Während der Phase des Übertrittsverfahrens haben die Lehrpersonen ihre Beobachtungen und Beurteilungen auf den entsprechend vorgesehenen Beurteilungsformularen zu protokollieren, die insbesondere bei auftretenden Schwierigkeiten in der Entscheidungsfindung als Beweismittel herangezogen werden können (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 7/08; BD/SZ 2010 a, b). Den Lehrpersonen steht es aber frei, offizielle oder eigene Unterlagen zu nutzen bzw. zu kreieren (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 7/08). Verbindlich ist hingegen, dass die Beobachtungen und Beurteilungen aus Gründen der Transparenz festgehalten werden.

Auf einem Beurteilungsblatt, das am 15. März des 6. Schuljahres auszufüllen ist, werden die für den Übertritt relevanten Leistungsnoten in den Promotionsfächern Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt sowie in den Fächern Französisch und Englisch aufgeführt (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 7/08). Auch das Lern- und Arbeitsverhalten, die Sozialfähigkeit und die Denkfähigkeit sind auf diesem Formular zu beurteilen, indem anzukreuzen ist, ob die Kriterien „übertrifft“, „erreicht“, „teilweise erreicht“ oder „nicht erreicht“ wurden. Letztlich hat die Lehrperson eine voraussichtliche Zuweisung vorzunehmen. Dieses obligatorisch auszufüllende Beurteilungsblatt stellt eine wesentliche Grundlage für die Zuweisungsgespräche und für die Entscheidung von Rekursen dar.

Das Formular „Zuweisungsentscheid“ für die dreiteilige Sekundarstufe I oder für die kooperative Sekundarstufe I ist der abnehmenden Schule sowie den Eltern bis zum 5. April zuzustellen (vgl. BD/SZ 2010g, h). Auf diesem Formular werden die Zeugnisnoten des 1. Semesters in den Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt (Promotionsfächer) sowie in den Fremdsprachen Französisch und Englisch aufgeführt (vgl. BD/SZ 2010g, h). Zudem ist der Zuweisungsvorschlag von der Lehrperson auszufüllen und zu unterzeichnen (vgl. BD/SZ 2010g, h). Bei Uneinigkeit ist das „Ergänzungsblatt zum Zulassungsentscheid“ zu benutzen (vgl. BD/SZ 2010i). Ein Formular „Definitive Zuweisung“ dient als zusammenfassendes Meldeformular aller vom Übertrittsverfahren betroffenen Schülerinnen und Schüler einer Klasse (vgl. AVS/SZ 2006a).

11.3.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Im Praxishandbuch zur Beurteilung von Schülerleistungen wird darauf hingewiesen, dass die Beurteilung nicht den Ansprüchen nach objektiven Gütekriterien zu genügen habe (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 1/03). Vielmehr sei die Beurteilung als Resultat einer subjektiven Einschätzung zu verstehen, die dementsprechend auch nicht nach Kriterien einer Beurteilung nach quantitativem Beurteilungsparadigma kontrolliert werden könnte:

„Wer eine Prüfungsarbeit vorbereitet, muss sich auch überlegen, welche Ziele und Ergebnisse erreicht und wie diese bewertet werden sollen. Vielfach sind die Aufgaben nicht so einfach, dass sich nur eine Lösung anbietet und nur eine eindeutige Lösung möglich ist. Zudem gibt es häufig nicht nur ein ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, sondern auch zahlreiche Zwischenstufen, für deren Fixierung keine festen Schemata bestehen. Den Bewertungen bleibt daher immer ein gewisses subjektives Element eigen, das sich letztlich nicht überprüfen lässt“ (AVS/SZ 2009h).

Im diesem Zusammenhang wird unter anderem auch auf die Notwendigkeit eines Beurteilungsspielraumes hingewiesen, der den Lehrpersonen im Rahmen des kantonalen Regelwerks zugesprochen wird. Das Lehrerurteil ist demgemäss als Expertenurteil zu verstehen, das nur angefochten werden kann, wenn sich die Bewertung und Benotung als willkürlich erweist, Bewertungsgrundsätze verletzt oder wenn sich die Bewertung auf sachfremde Kriterien stützt (vgl. AVS/SZ 2009h). Damit das Lehrerurteil in seiner Subjektivität aber kontrolliert werden kann, sind beim Beurteilungsprozess verschiedenste Gütekriterien zu berücksichtigen.

Gerade in schulischen Selektionsprozessen, wie im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, ist eine Lehrperson auf andere Akteurperspektiven angewiesen. Eine leistungsgerechte sowie eine den individuellen Interessen, Neigungen und der Entwicklung entsprechende

Zuweisung erfordern einen gegenseitigen Austausch durch den Prozess der kommunikativen Validierung. Dabei ist es wichtig, dass die für das Übertrittsverfahren relevanten Beurteilungselemente und -kriterien transparent gemacht werden. Erst das Aufzeigen der verschiedenen Beobachtungen im Elternhaus und in der Schule führen letztlich zu einer breit abgestützten Entscheidung.

In Ergänzung hierzu wird auf der 5./6. Primarstufe das standardisierte Testverfahren „Klassenscockpit“ empfohlen, wobei dieses aber nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden darf (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 1). Ein anderes Messinstrument ist dasjenige der Orientierungsarbeiten, die zur Überprüfung des individuellen Leistungsstands der einzelnen Schülerinnen und des einzelnen Schülers eingesetzt wird (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 3). Im Gegensatz zum Leistungstest „Klassenscockpit“ sind diese Orientierungsarbeiten obligatorisch, wobei diese jährlich mindestens einmal in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie in einem weiteren Fach durchzuführen sind (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 3). Für die Durchführung der Orientierungsarbeiten sowie für die Korrektur ist die Klassenlehrperson zuständig. Damit die Objektivität gewährleistet ist, haben die Testreihen nach beiliegender Anleitung zu erfolgen (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 3). Entscheidend sind hierfür die Einhaltung von Regeln in Bezug auf die Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

11.3.3 Individuelle Förderung

In der Informationsschrift zum Thema „Qualitätsevaluation“ wird die Schule dann als qualitativ gut bewertet, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht individuell gefordert und gefördert werden und zur Zielerreichung, Leistungsbereitschaft und Mitverantwortung angeregt werden, damit sie ihrem Leistungsvermögen entsprechende Resultate erzielen können (vgl. AVS/SZ 2009f). Mit dieser Aussage zur Qualitätsentwicklung wird deutlich, dass die individuelle Förderung nicht nur Aufgabe einer Lehrperson ist. Erst durch die Zusammenarbeit wird die Förderung zu einer gemeinsamen Angelegenheit, denn das Gelingen einer förderorientierten Schulkultur hängt letztlich von allen Beteiligten ab (vgl. AVS/SZ 2006b, S. 4/11). Demnach sind im Kanton Schwyz nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Schulleitung, die Behörden, die Abnehmer-, Abgeber- und Partnerschulen sowie Nachbarn und andere Beteiligte für eine förderorientierte Schulkultur verantwortlich zu machen (vgl. AVS/SZ 2009g).

11.3.3.1 Akteure der Förderung

Damit Förderbemühungen wirkungsvoll sind, bilden insbesondere Kooperationsstrukturen zwischen den Akteuren eine grundlegende Voraussetzung (vgl. AVS/SZ 2009g). Dabei spielt nicht nur die Qualität der Kooperationsstrukturen eine grundlegende Rolle, sondern auch, wie die einzelnen Akteure die Kooperationsstrukturen in ihrer spezifischen Weise zu nutzen wissen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Kompetenz der Ko-konstruktion als intensivste Form der Kooperation, die sowohl den Austausch und die Arbeitsteilung als auch den wechselseitigen Lernprozess aller Beteiligten beinhaltet (vgl. AVS/SZ 2009g). In der Arbeit der individuellen Förderung erweist sich insbesondere die ko-konstruktive Kooperationspraxis zwischen den Lehrpersonen als unerlässlich. Es zeigt sich dabei, dass der Austausch von Erfahrungswissen zwischen den Lehrpersonen für eine förderliche Schulpraxis allein nicht ausreichend ist, sondern dass darüber hinaus auf der Basis des Aushandelns neue Handlungsstrategien zu entwickeln sind (vgl. AVS/SZ 2009g). Dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen über eine gemeinsame Unterrichtspraxis verfügen, indem zum Beispiel gegenseitig hospitiert oder indem der Unterricht gemeinsam vorbereitet und reflektiert wird (vgl. AVS/SZ 2009g). Die Reflexion eines förderorientierten Unterrichts sollte auf der Grundlage von Fakten, also von Daten wie

Schülerdokumentationen, erfolgen und dabei voreilige Schlüsse, basierend auf unreflektiertem Alltagswissen, ausser Acht lassen (vgl. AVS/SZ 2009g). Die Erfüllung dieses Anspruches ist nur möglich, wenn der Lehrperson nebst dem auf Erreichung der Lernziele ausgerichteten Unterricht genügend Zeit zur Umsetzung der Fördermassnahmen eingeräumt wird (vgl. AVS/SZ 2009g). Weitere Hilfsmittel zur Erreichung der Förderziele stellen die Zusammenarbeit, der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrpersonen dar (vgl. AVS/SZ 2009g).

Die Verantwortung für die Umsetzung des Gedankenguts der Kooperation obliegt der Schulleitung, die für geeignete Strukturen und ausreichende Ressourcen zu sorgen hat (vgl. AVS/SZ 2009g). Damit eine förderliche Schulkultur im Schulalltag durch Teamarbeit der Lehrpersonen zum Tragen kommen kann, ist die Koordination im Organisations-, Personal- und Ressourcenmanagement eine unerlässliche Voraussetzung (vgl. AVS/SZ 2009g).

Neben der Zusammenarbeit der Lehrpersonen sind aber auch die Eltern in angemessener Form in die Arbeit der individuellen Förderung einzubeziehen (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 4, Abs. 4). Anlässlich von Beurteilungsgesprächen können Beobachtungen über Verhaltensweisen gemeinsam ausgetauscht und Vereinbarungen über künftige Fördermassnahmen getroffen werden (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/09). Die Vereinbarungen sind zu protokollieren, so dass zu einem späteren Zeitpunkt Bilanz über die Entwicklung bzw. über die Erreichung des angestrebten Verhaltens gezogen werden kann (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/09). Die getroffenen Massnahmen werden dabei für alle Beteiligten einzeln auf dem hier vorgesehenen Formular „Fördervereinbarung im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten“ aufgeführt und letztlich von allen unterzeichnet (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/10). Dabei können etwa Hilfeleistungen bei der schulischen Hausarbeit, so etwa die Gestaltung eines förderlichen Arbeitsplatzes oder die Erarbeitung gewisser Lernstrategien, Aufgabenbereiche der Eltern darstellen. Die Eltern erhalten anschliessend eine Kopie der Fördervereinbarung, worauf sie auch Notizen zu laufenden Beobachtungen festhalten können (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/11). Bei einem weiteren Treffen können dann diese Notizen bei der Überprüfung der Verhaltensweisen von Nutzen sein (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/11). Damit auch Eltern mit Migrationshintergrund angemessen an den Beurteilungsgesprächen partizipieren können, wird auf den Beizug von Dolmetschern hingewiesen (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 5/08).

Eine förderorientierte Schulkultur setzt auch den Einbezug der Schülerinnen und Schüler voraus, denn jede Bemühung kann nur durch die aktive Beteiligung der Betroffenen wirksam werden. Die Schülerinnen und Schüler werden zu diesem Zweck zur Selbstbeurteilung ihres eigenen Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens aufgefordert. Der Selbstbeobachtung dienen Beobachtungsformulare, in denen gezielt bestimmte Verhaltensweisen festgehalten werden können. Dabei ist es von grundlegender Bedeutung, dass zuvor eine Information über den Inhalt sowie auch über die Kriterien der zu beobachtenden Verhaltensweisen stattfindet (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/04). Den Schülerinnen und Schülern ist zu erklären, wann ein Lernziel erreicht ist bzw. welche Kriterien zu erfüllen sind (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/04). Die Selbstbeurteilung schliesst auch die Fremdbeurteilung der Mitschülerinnen und Mitschüler mit ein (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/05). Sind Differenzen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung festzustellen, sind die Meinungsverschiedenheiten mit dem/der Lernpartner/-in, in der Lerngruppe oder im Klassenrat zu besprechen. Letztere Form eignet sich insbesondere, wenn Zielvereinbarungen getroffen wurden, die ganze Gruppen oder Klassen betreffen (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/05).

Hinzuzufügen ist, dass auch Personen im schulischen Umfeld als Akteure der individuellen Förderung zu bezeichnen sind. Gerade Personen, die sich im Bereich der familienergänzenden Tagesstrukturen engagieren, wie bspw. der „Mittagstisch“ oder eine „Hausaufgabehilfe“, tragen wesentlich zu einer umfassenden Förderung bei.

Mit dieser Vorgehensweise wird verdeutlicht, dass Förderbemühungen insbesondere dann wirksam werden, wenn die Aufgabenbereiche der Bemühungen aller am Förderprozess beteiligten und betroffenen Akteure abgesprochen und miteinander koordiniert werden.

11.3.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Nebst dem heilpädagogischen Angebot für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen wird die optimale Förderung und Unterstützung *aller* Schülerinnen und Schüler angestrebt, die insbesondere mit einer inneren Differenzierung nach verschiedenen Begabungen, mit einer individuellen Lernbegleitung und Schülerbetreuung einhergeht. Nach kantonalen Qualitätsansprüchen beinhaltet eine individuelle Lernförderung innerhalb des Unterrichts folgende Massnahmen (vgl. AVS/SZ 2003, S. 9):

- Die Lehrperson stellt Aufgaben zur Verfügung, an denen die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig arbeiten können.
- Schriftliche Arbeiten sind vom Umfang und den Anforderungen her unterschiedlich zu gestalten.
- Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre Lernsituation weder als über- noch als unterfordernd.
- Lehrpersonen suchen auf Konferenzebene und im Gespräch mit Eltern sowie Lernenden nach Informationen über besondere Interessen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.
- In Konferenzen oder Klassenteams werden die besonderen Begabungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler thematisiert.
- Es werden im Hinblick auf individuelle Lernangebote oder auf die Gestaltung des Unterrichts Entscheidungen getroffen.

Im Kanton Schwyz bestehen die Fördermassnahmen auf der Grundlage eines binnendifferenzierten Unterrichts im Wesentlichen auch auf einer lernzielorientierten und förderorientierten Verhaltensbeurteilung (vgl. AVS/SZ 2006a S. 4/01ff.; ER/SZ 2006c, Art. 4, Abs. 1). Dabei geht es nicht nur um die integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen (vgl. ER/SZ 2006d, Art. 3, Abs. 1), sondern um *alle* Schülerinnen und Schüler einer Regelklasse. Weil die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz auch ein Element des Übertrittsentscheids darstellt, ist eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen auch sinnvoll. Im Praxishandbuch wird zum Thema „Förderorientierte Verhaltensbeurteilung“ Folgendes festgehalten:

„Die Bildung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Entwicklung steht dabei im Mittelpunkt. Es geht um den Erwerb zentraler Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler lernen unter anderem sich selber besser einzuschätzen und werden in persönlichen Belangen unterstützt. Ihre Leistungen und ihr Verhalten werden im Unterricht beobachtet und beurteilt mit dem primären Ziel, ihre Entwicklung zu fördern“ (AVS/SZ 2006a, S. 4/06).

Zu den erwünschten Verhaltensweisen gehören im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens das „sich aktive Beteiligen“ im Unterricht, das „sorgfältige, selbständige und das ausdauernde Arbeiten“ sowie die Fähigkeit der „eigenen Einschätzung“. Im Bereich des Sozialverhaltens stehen das „zielorientierte Zusammenarbeiten“, die „Rücksichtnahme“, „sich an Regeln halten“, das „faire Verhalten in Konfliktsituationen“ sowie der „konstruktive Umgang mit Kritik“ im Zentrum der Bemühungen. Dabei hat die Verhaltensförderung nach vier Phasen zu erfolgen (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/04):

1. Lernziele und Anforderungen bestimmen: Die Lernziele werden ausgewählt und in der Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern aufgrund zu beobachtender Kriterien besprochen. Dabei geht es grundsätzlich darum, dass mit *allen* Schülerinnen und Schülern auf Verhaltensziele und auf die Erreichung der hierfür konkreten Anforderungen hinarbeiten ist (vgl. AVS/SZ 2006b, S. 4/01). Die erwünschten Verhaltensweisen werden im Schulalltag angemessen über eine gewisse Zeitphase hinweg gelernt und geübt (AVS/SZ 2006a, S. 4/04).

2. Beobachtungen protokollieren: Die Lehrpersonen werden aufgefordert, das Verhalten der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers auf der Grundlage einer systematischen Beobachtung förderorientiert zu bewerten. D. h., das angestrebte Verhalten ist immer positiv, konkret und nachvollziehbar zu beschreiben (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/11). Nicht das unerwünschte Verhalten steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern das erwünschte (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/11). Hierzu stehen den Lehrpersonen verschiedene Instrumente zur Verhaltensbeobachtung zur Verfügung, z. B. eine Klassenliste mit Raster zum Eintragen des jeweiligen Lernziels. Auch die Schülerinnen und Schüler werden in den Beobachtungsprozess miteinbezogen, indem sie eigene Verhaltensweisen oder diejenigen der Mitschülerinnen und Mitschüler beobachten und festhalten. Den Schülerinnen und Schülern sind hierfür geeignete Beobachtungsbogen abzugeben (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/19f.). Hierzu hat sich das Führen eines Portfolios als geeignetes Hilfsmittel erwiesen, weil dadurch die Schülerinnen und Schüler ihre Lernfortschritte anhand ausgewählter Arbeiten festhalten können (vgl. ebd., S. 3/03). Die Dokumentation kann auch aus Sicht der Mitschülerinnen und Mitschüler ergänzt und erweitert werden (vgl. ebd., S. 3/03). Indem die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig beobachten und Rückmeldungen geben, unterstützen sie sich gegenseitig. Auf diese Weise wird der soziale Aspekt der Beobachtungsaufgabe der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers zum Ausdruck gebracht. Gerade diese Unterstützung innerhalb der Klassengemeinschaft hat auf die Motivation des Lernens eine besondere Wirkung, da die Meinungen der Gleichaltrigen allgemein akzeptiert werden. Letztlich wirken sich die Rückmeldungen wiederum auf den Beobachter selber aus, indem er differenzierter seine eigenen Fortschritte wahrzunehmen versteht. Durch die Auseinandersetzung mit seinem eigenen Lernen und den erzielten Fortschritten sowie mit denen der anderen kann der betreffende Schüler schrittweise zu einer Selbstbeurteilungskompetenz geführt werden. Geeignete Unterlagen zur Selbstbeurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens und Musterbeispiele für die Gestaltung eines Portfolios können auf der Homepage des Amtes für Volksschulen eingesehen werden.
3. Beurteilen: Nach Abschluss der Lern- und Übungsphase der erwünschten Verhaltensweisen und deren Protokollierung durch die Lehrpersonen und die Schülerschaft folgt die Beurteilung (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/05). Hierzu wird den Lehrpersonen ein offizieller Beurteilungsbogen zur Verfügung gestellt, in dem festzuhalten ist, ob das Lernziel den Kriterien entsprechend erreicht worden ist (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/05). In den Prozess der Beurteilung sollen sowohl Fremd- als auch Selbstwahrnehmungen einfließen, indem diese auf ihre Unterschiedlichkeit hin überprüft und geklärt werden (vgl. ebd., S. 4/05).
4. Förderung: Auf dieser Grundlage erfolgt die Phase des Förderns, indem Massnahmen eingeleitet werden, die die Zielerreichung begünstigen (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/05). Diese getroffenen Vereinbarungen können anlässlich eines Beurteilungsgespräches mit den Eltern erfolgen (vgl. ebd., S. 4/05). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wird durch die förderorientierte Verhaltensbeurteilung verstärkt, indem auch die Mitverantwortung der Erziehungsberechtigten betont wird (vgl. ebd., S. 4/06). Die Eltern können wesentlich dazu beitragen, wenn es darum geht, die Entwicklung des Verhaltens ihres Kindes zu fördern und zu stützen. Ein wichtiges Element ist auch dasjenige des Gesprächs zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler, das eine realistische Einschätzung über Begabungen, Neigungen und Interessen erlaubt. Die Lehrperson wiederum lernt von der Schülerin oder dem Schüler, indem ihre bzw. seine Beobachtungen durch eine weitere Perspektive ergänzt werden. Erst im gemeinsamen Austausch lernt die Lehrperson ihre Schülerin oder ihren Schüler besser kennen, so dass auch individuell angepasste Massnahmen zur Förderung ergriffen werden können.

Nebst der individuellen Förderung durch unterrichtliche Massnahmen stehen auch ergänzende Angebote zur Verfügung, die im Konzept zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit

besonderen pädagogischen Bedürfnissen verankert sind. Es geht dabei im Wesentlichen um spezielle Lerngruppen oder um die Förderung und Integration fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler in Form von Intensiv- oder Stützkursen (vgl. ER/SZ 2006d, Art. 16 u. 17). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die Angebote im Bereich der familienergänzenden Einrichtungen, die sich insbesondere für die sprachliche Entwicklung fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler unterstützend auswirken können. In der Verordnung der Volksschule hat nach Artikel 19 der Schulträger einen Mittagstisch oder familienergänzende Tagesstrukturen anzubieten oder Angebote privater Institutionen in dieser Richtung finanziell zu unterstützen (vgl. VSV/SZ 2005, S. 5, Art. 19, Abs. 1).

11.3.3.3 Ressourceneinsatz

Im Kanton Schwyz kommt der individuellen Förderung eine besondere Bedeutung zu. Dabei geht es im Wesentlichen um die optimale Förderung und Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, welche Massnahmen auf der Grundlage einer inneren Differenzierung umfassen. Eine Massnahme besteht insbesondere in der Förderung neuer Verhaltensweisen in Bereichen des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens, die sich auf den Schulerfolg der Schülerinnen und der Schüler unmittelbar auswirken sollten. Hierzu wird den Schulen ein Praxishandbuch zur Verfügung gestellt, das aufzeigt, wie eine förderorientierte Verhaltensschulung erfolgen kann. Nebst praktischen Ratschlägen zu Vorgehensweisen des systematischen Beobachtens liegen dem Praxishandbuch auch Musterbeispiele in Form von tabellarischen Beobachtungsbogen bei (vgl. AVS/SZ 2006a, S. 4/19ff.). Die Lehrpersonen werden durch das Praxishandbuch eng in ihrer Aufgabe des Förderns unterstützt und angeleitet. Ausserdem wird auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, der Gemeinde und dem Schulumfeld eingegangen, indem Formen der Zusammenarbeit vorgeschlagen werden.

Die Arbeit einer individuellen Förderung wird nicht nur in materieller, sondern auch in personeller Hinsicht unterstützt. Es werden zwar keine finanziellen Ressourcen (bspw. Zusatzlektionen) für die Verhaltensförderung eingesetzt, ausser es handle sich um sonderpädagogische Massnahmen. Dafür wird auf qualitativ gut funktionierende Kooperationsstrukturen Wert gelegt. Gerade Teamstrukturen innerhalb eines Lehrerkollegiums sind für weiterführende Handlungsstrategien im Bereich der Förderung nicht zuletzt deshalb eine ideale Form, weil Stärken und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Perspektiven hin untersucht und angegangen werden können. Damit die ko-konstruktive Kooperationspraxis innerhalb eines Kollegiums auch sinnvoll genutzt werden kann, wird in einer Informationsschrift auf folgende Bedingungen hingewiesen (vgl. AVS/SZ 2009i):

- Die kooperierenden Lehrpersonen haben über eine gemeinsame Unterrichtspraxis zu verfügen, die mittels gegenseitigen Hospitationen und gemeinsamer Vor- und Nachbereitung einer Unterrichtssequenz aufzubauen ist.
- Die Zusammenarbeit soll nicht als eine belastende, sondern als gewinnbringende Arbeit wahrgenommen werden. Indem die Lehrpersonen über unterschiedliche Stärken verfügen, sind sie auch imstande, sich gegenseitig in ihrer Arbeit zu unterstützen und zu ergänzen.
- Die gemeinsamen Reflexionen im Anschluss an den Unterricht haben auf der Grundlage von Daten, Schülerdokumentationen oder Beobachtungsprotokollen zu erfolgen.
- Der Zeitaufwand darf für diese anspruchsvolle Zusammenarbeit nicht zu knapp bemessen werden. Die zeitlichen Ressourcen sind für die Etablierung einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit eine grundlegende Voraussetzung.

Damit die Kooperation in einem Kollegium funktionieren kann, hat die Schulleitung für geeignete Teamstrukturen und ausreichende Ressourcen zu sorgen (vgl. AVS/SZ 2009i). Dabei geht

es insbesondere um eine reibungslose Organisation des Personal- und Ressourcenmanagements innerhalb einer Schule, aber auch um die Bereitstellung externer Ressourcen aus der Lehrerweiterbildung und Wissenschaft. Der Einbezug mehrerer Personen, bspw. Eltern und anderer Personen im schulischen Umfeld, tragen letztlich für das Gelingen einer förderorientierten Schule wesentlich bei. Auf der Grundlage der modularen Qualitätsevaluation wird letztlich die Wirkung des Ressourceneinsatzes im Bereich der individuellen Förderung überprüft.

11.4 Zusammenfassung

Im Kanton Schwyz wird in der Verordnung über die Volksschule vom 19. Oktober 2005 in den allgemeinen Bestimmungen auf die Chancengleichheit explizit hingewiesen: „[Die Schule] gewährleistet allen Kindern und Jugendlichen ohne Rücksicht auf das Geschlecht, die Religion, die soziale und regionale Herkunft die gleichen Bildungschancen“ (vgl. VSV/SZ 2005, S. 1, Art. 2, Abs. 2). In der Broschüre „Schülerinnen- und Schülerbeurteilung des Kanton Schwyz, Praxishandbuch für Lehrpersonen“ wird in Bezug auf die Chancengleichheit ausgeführt, dass die Beurteilung im Übergang von Primarschule zur Sekundarstufe I grundsätzlich einer förderorientierten und verantwortungsvollen Selektion gerecht zu werden habe.

Überprüft werden die Regelungen durch ein kantonales Schulcontrolling, welches für die Qualitätssicherung und -entwicklung zuständig ist. Dabei hat das Schulcontrolling gemäss Artikel 10 der Verordnung den Auftrag, die Volksschule zu beaufsichtigen und zu beurteilen. Die Unterrichts-Evaluation umfasst unter anderem die Überprüfung der Bereiche der Lehr- und Lernarrangements, die optimale Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler sowie das Prüfen und Beurteilen.

Im Kanton Schwyz wird das Übertrittsverfahren im Kontext der Schulstrukturen wie folgt organisiert: Nach einem ein- oder zweijährigen Kindergartenbesuch und einer insgesamt sechs Jahre dauernden Primarschulzeit erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe I, die entweder nach dem traditionellen oder nach dem kooperativen Modell gegliedert ist. Eine offizielle Quotenregelung, welche die Anzahl Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Bildungsgängen der Sekundarstufe I regelt, existiert im Kanton Schwyz nicht. Die Verteilung auf die verschiedenen Typen der Sekundarstufe I basiert allerdings auf Richtwerten, die ungefähr für die Realschule bei 33%, für die Sekundarschule bei 66% und für die Werkschule bei 4% liegen. Bei auffallenden Abweichungen wird die Zuteilungsquote von der Fachstelle Schulaufsicht überprüft.

Das Übertrittsverfahren, zusammengesetzt aus den Elementen Information, obligatorisches Beurteilungsgespräch, provisorische Schülermeldung, Zeugnisabgabe, Zuweisungsentscheid, Abgabe des Zuweisungsentscheids und definitive Zuweisung, erstreckt sich auf eine knapp zweisemestrig Selektionsphase während des sechsten Schuljahres.

Ziel des Übertrittsverfahrens ist es, gemeinsam zwischen Lehrperson, Erziehungsberechtigten und Lernenden einen geeigneten Schultyp bzw. Leistungsniveau der Sekundarstufe I zu finden. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, die im Laufe der Schuljahre in verschiedenster Weise gepflegt wird, kommt insbesondere anlässlich des Beurteilungsgesprächs zum Tragen. Grundlage hierfür bilden sowohl die allgemeine Entwicklung und die Leistungen in allen Fächern im Laufe des letzten Schuljahres, die Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz (Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten) sowie auch die Neigungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Der Übertrittsentscheid ist ein Resultat einer Gesamtbeurteilung, basierend auf formativen, summativen sowie prognostischen Überprüfungsformen.

Die Leistungsbeurteilung hat den Qualitätsmerkmalen „Förderorientierung“, „Lernzielorientierung“, „Transparenz“, „Vergleichbarkeit“, „Einbezug aller Beteiligten“ sowie der „Entflechtung“ zu genügen, wobei der Förderorientierung eine ebenso grosse Bedeutung zukommen soll wie der Vergleichbarkeit der Beurteilung. Die Beurteilung hat weder den Ansprüchen nach objektiven, widerspruchsfreien noch unveränderbaren Gütekriterien zu genügen, sondern sie ist als Resultat einer subjektiven Einschätzung zu verstehen. In der Auseinandersetzung mit den

verschiedenen Akteuren, die am Lernprozess direkt oder indirekt beteiligt sind, wird die Beurteilung aus verschiedenen Perspektiven verifiziert. Dabei spielt insbesondere die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler eine wesentliche Rolle. In Ergänzung zum subjektiven Lehrerurteil werden freiwillig Schulleistungstests bzw. obligatorische Orientierungsarbeiten zum Zweck der Messung des individuellen Leistungsstands der einzelnen Schülerinnen und des einzelnen Schülers durchgeführt.

Wie nachfolgende Tabelle 11.3.4.1 verdeutlicht, erfolgt ein Übertrittsentscheid auf der Grundlage eines Diskurses mehrerer Akteurperspektiven, wobei verschiedenste Elemente und Gütekriterien berücksichtigt werden:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Regierungsrat (Rekurs → Entscheidung im Dissensfall, letztinstanzlich) - Schulrat der Sekundarstufe I (erlässt Antrag der Schulleitung im Dissensfall, erstinstanzlich) - Fachstelle Schulaufsicht (Einbezug im Dissensfall) - Lehrperson der Sekundarstufe I (Einbezug im Dissensfall) - Schulleitung (Entscheid, Einbezug im Dissensfall) - Eltern (Entscheid) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Klassenlehrperson und Fachlehrpersonen (Entscheid) 	Gesamtbeurteilung: <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungsverlauf (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) - derzeitiger Leistungsstand (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) - die zu erwartende Entwicklung (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) - Entwicklung und Leistungen in allen Fächern (Promotionsfächer Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt) im Laufe des letzten Schuljahres (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) - Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) - Neigungen und Interessen (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung <ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit Eltern - Einbezug mehrerer Akteure - Transparenz in der Beurteilung - Standardisierter Leistungstest „Klassenscockpit“ (empfohlen) - Orientierungsarbeiten (obligatorisch) <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung des individuellen Leistungsstands - Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse erfolgen nach Anleitung

Tab. 11.3.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Schwyz.

Im Kanton Schwyz bestehen die individuellen Fördermassnahmen im Wesentlichen in einer förderorientierten Verhaltensbeurteilung. Dabei wird auf die Bedeutung des Zusammenspiels der verschiedenen Akteure verwiesen. Nicht nur die Lehrpersonen, sondern auch die Schülerinnen und Schüler wie auch deren Eltern, die Schulleitung, die Behörden, die Abnehmer-, Abgeber- und Partnerschulen sowie Nachbarn oder andere Beteiligte sind für eine förderorientierte Schulkultur verantwortlich. Dabei geht es um den Erwerb zentraler Fertigkeiten und Fähigkeiten im Bereich des Arbeits-, Lern und Sozialverhaltens, welche auf einem vierphasigen Modell der Verhaltensförderung aufgebaut werden. Dabei geht es darum, die Verhaltensweisen im Unterricht zu beobachten und zu beurteilen, mit dem Ziel, die Entwicklung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers zu fördern. Für die Umsetzung der individuellen Lernförderung, die im Wesentlichen in der Verantwortung der Lehrperson liegt, werden materielle Ressourcen eingesetzt, indem den Lehrperson ein Praxishandbuch zur Verfügung gestellt wird, das Anweisungen einer förderorientierten Verhaltensbeurteilung beinhaltet. In personeller Hinsicht wird in einer Schule Wert auf qualitativ gut funktionierende Kooperationsstrukturen gelegt. Gerade Teamstrukturen innerhalb eines Lehrerkollegiums sind für weiterführende Handlungsstrategien im Bereich der Förderung nicht zuletzt deshalb eine ideale Form, weil Stärken und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Perspektiven hin untersucht und angegangen werden können.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	Regelungen und Massnahmen: Erziehungsrat: <ul style="list-style-type: none"> - Leitung, Aufsicht und Regelung der Übertrittsverfahren durch Erziehungsrat (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 55) - Festlegung Qualitätssystem (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 10, 22; ER/SZ 2006a, § 1-5; ER/SZ 2006b, § 10) Departement/Amt für Volksschulen & Sport Kantonales Schulcontrolling: <ul style="list-style-type: none"> - Zyklisch angelegter Steuerungs-, Entwicklungs- und Kontrollprozess - Modulare Qualitätsevaluation Fachstelle Schulaufsicht Fachstelle Schulbeurteilung: <ul style="list-style-type: none"> - Richtwerte in der Quotenverteilung (Sek. ca. 66%, Real ca. 33%, Werkklasse 4%) 	Regelungen und Massnahmen: <ul style="list-style-type: none"> - Reglement über Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, Promotion und Übertritte an der Volksschule (vgl. ER/SZ 2006c, § 21) Dokumente/Hilfsmittel: <ul style="list-style-type: none"> - Broschüre „Schülerinnen- und Schülerbeurteilung Kanton Schwyz, Praxishandbuch für Lehrpersonen“ (vgl. AVS/SZ 2006a). Entscheidungsinstanz im Dissensfall (letztinstanzlich): <ul style="list-style-type: none"> - Regierungsrat (vgl. ER/SZ 2006d, § 25) (Rekurs → Entscheidung, letztinstanzlich) 	Regelungen und Massnahmen: <ul style="list-style-type: none"> - Förderorientierte Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens (vgl. ER/SZ 2006c, § 2, 4) Dokumente/Hilfsmittel: <ul style="list-style-type: none"> - Broschüre „Schülerinnen- und Schülerbeurteilung Kanton Schwyz, Praxishandbuch für Lehrpersonen“ (vgl. AVS/SZ 2006a) Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> - Materielle Ressourcen - Finanzielle Ressourcen nur im Rahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	Umsetzung: Leitung und Aufsicht der Schule: <ul style="list-style-type: none"> - Geleitete Schule Schulleitung: <ul style="list-style-type: none"> - Festlegung von Qualitätsthemen durch eine Steuergruppe Schulrat: <ul style="list-style-type: none"> - Aufsicht und Führung der Schule - Genehmigung des Qualitätskonzepts 	Umsetzung: Schulhausinterne Beurteilung: <ul style="list-style-type: none"> - Kursangebote zum Thema „Beurteilung“ - Unterlagen Beobachtungs- und Beurteilungsbogen - Beurteilungskonferenzen der Primar- und Sekundarstufe I Entscheidungsinstanz im Dissensfall (erstinstanzlich): <ul style="list-style-type: none"> - Einigungsgespräch mit der Schulleitung Antrag Schulleitung → Verfügung durch Schulrat der Sekundarstufe I (erstinstanzlich) Entscheidungsinstanz: <ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung (gemeinsamer Entscheidung mit Eltern u. Lehrperson) 	Umsetzung: Schulhausinterne Förderung: <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Wirkung Ressourceneinsatzes durch modulare Qualitätsevaluation Ressourcen: <ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung der Akteure zu einem sozialen Umfeld - Förderung einer kooperativen Zusammenarbeit innerhalb eines Lehrerkollegiums - Weiterbildung und wissenschaftliche Grundlagen im Bereich der methodisch-didaktischen Kompetenzen
Ebene Unterricht	Umsetzung: Lehrperson/Schüler/Eltern: <ul style="list-style-type: none"> - Kollegiale Hospitationen und Feedback, Eltern- und Schülerfeedback - Zusammenarbeit Schule-Eltern (Gespräche) - Jährliche Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung und Mitarbeitergespräche werden ergänzend zur Fremdevaluation eingesetzt 	Umsetzung: Überprüfungsformen: <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbeobachtung - Fremdbeobachtung in Handlungssituationen - schriftliche und mündliche Überprüfungsformen - Lernfortschrittsdokumentation (Portfolio), Standortbestimmung - standardisierte Leistungstests „Klassencockpit“ (empfohlen), Orientierungsarbeiten 	Umsetzung: <ul style="list-style-type: none"> - Innere Differenzierung des Unterrichts - Individuelle förderorientierte Verhaltensbeurteilung - Systematische Beobachtungen - Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Portfolios

Tab. 11.3.4.2 Übersicht Kanton Schwyz: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

11.4 Regelungen und Massnahmen im Kanton Luzern

Die folgenden Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf die rechtlichen Grundlagen des Gesetzes über die Volksschulbildung (Nr. 400a) vom 22. März 1999 (vgl. VSG/LU 1999) und der Verordnung über die Volksschulbildung (Nr. 405) vom 16. Dezember 2008 (vgl. VSV/LU 2008). Der Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird im Besonderen durch die Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule (Nr. 405b) vom 15. Mai 2007 (vgl. VÜ/LU 2007) und durch die Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule (Nr. 405a) vom 15. Mai 2007 (vgl. VB/LU 2007) festgelegt. Neben diesen Gesetzesgrundlagen liegen zusätzliche Dokumente zum Schullaufbahnentscheid vor, die die rechtlichen Regelungen erläutern. Alle für den Entscheid relevanten Unterlagen sind in einem Ordner gesammelt, mit dessen Hilfe sich Eltern und Lehrpersonen einen Überblick über das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I verschaffen können (vgl. AVS/LU 2005a). Die Fördermassnahmen und -angebote sind primär in der Verordnung über die Förderangebote der Volksschule vom 21. Dezember 1999 geregelt (vgl. VF/LU 1999). Die erwähnten Gesetzesgrundlagen und Dokumente sind nebst weiteren Unterlagen zur Beurteilung und Förderung in elektronischer Form beim Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern erhältlich.

11.4.1 Rahmenbedingungen

In den folgenden Kapiteln wird das Thema der Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Kontext der Schulaufsicht und Schulstrukturen dargestellt. Zunächst wird auf die Schulführungs- und Aufsichtsbehörden eingegangen, welche für die rechtlichen Regelungen zuständig sind. Folgende Ausführungen zum Thema Qualitätssicherung stützen sich auf die gesetzlichen Grundlagen (vgl. VSV/LU 2008, Art. 24-25) sowie auf ergänzende Dokumente zum Qualitätsmanagement und zur Schulqualität der Volksschulen im Kanton Luzern (vgl. DVS/LU 2010a, b, 2009b, 2008a, b).

11.4.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Der Regierungsrat erlässt die rechtlichen Regelungen und legt Schwerpunkte in den Bereichen Unterrichtsziele, -inhalte und -pensen fest (vgl. VSG/LU 1999, Art. 37, Abs. 1 lit. a, b, c). Gestützt auf Artikel 16 des Gesetzes über die Volksschulbildung ist es Aufgabe des Regierungsrates, die Übertrittsverfahren in der Volksschule auf der Grundlage einer Verordnung zu regeln (vgl. VSG/LU 1999, Art. 16, Abs. 3). Geleitet wird die Volksschule durch das vom Regierungsrat bezeichnete Bildungs- und Kulturdepartement (vgl. VSG/LU 1999, Art. 38, Abs. 1 lit. a). Dem Amt für Volksschulbildung obliegt die Bearbeitung der pädagogischen, didaktischen, organisatorischen und personaladministrativen Belange der Volksschule im Hinblick auf eine optimale Umsetzung, Koordination und Weiterentwicklung der Volksschulangebote (vgl. VSG/LU 1999, Art. 39, Abs. 2). Durch das Bildungscontrolling wird das Übertrittsverfahren kontrolliert, indem Übertrittsquoten und Zuweisungen in die verschiedenen Schultypen und Niveaus auf der Sekundarstufe I in einem jährlichen Bericht festgehalten werden (vgl. AVS/LU 2007a). Auf diese Weise werden die Zuweisungen der Anzahl Real- resp. Sekundarschülerinnen und -schüler überwacht, aber nicht mit einer offiziellen Quotenregelung gesteuert. Unterstützt wird das Amt für Volksschulbildung durch die Fachstellen „Schulberatung“, „Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung“, „Schulevaluation“ sowie durch die Kommission für „Erziehungs- und Bildungsfragen“ (vgl. VSG/LU 1999, S. 12f., Art. 40-43).

Der Fachstelle „Schulevaluation (SEV)“ obliegt das Qualitätsmanagement der Volksschule (vgl. DVS/LU 2008b). Auf der Grundlage einer alle vier Jahre durchzuführenden externen Schulevaluation werden die geleiteten und teilautonom organisierten Schulen beaufsichtigt,

kontrolliert und zur Qualitätsentwicklung angehalten (vgl. DVS/LU 2010b; DVS/LU 2008b; VSV/LU 2008, Art. 25, Abs. 1). Die Grundlage für die Evaluationen bildet der „Orientierungsrahmen Schulqualität“ der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (vgl. DVS/LU 2010a). Dabei stehen folgende Qualitätsbereiche im Zentrum der Untersuchung: die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, das Schulklima, die Lehr- und Lernkultur, die Schulkultur, die Schulführung, die Rahmenbedingungen und das Qualitätsmanagement (vgl. DVS/LU 2010a, S. 3). Die einzelnen Bereiche werden anhand von Qualitätsmerkmalen und Qualitätsansprüchen konkretisiert.

Ziel dieser Schulaufsicht ist es, einerseits die Selbststeuerung der Schulen zu stärken, andererseits auch Hilfen zur Verfügung zu stellen, die in Form von Massnahmen, z. B. in Bereichen der Förderung und der Beurteilung, umzusetzen sind (vgl. DVS/LU 2008a, S. 17ff.). Für die Durchführung der internen Evaluation ist die Schulleitung zuständig (vgl. VSV/LU 2008, Art. 24, Abs. 1). Die Evaluation, anlässlich deren die an der Schule beteiligten Personen sowie auch aussenstehende Personen befragt werden, umfasst verschiedene Bereiche der Schule (vgl. VSV/LU 2008, Art. 24, Abs. 2). Ziel der internen Evaluation ist es, die Qualität an der Schule zu überprüfen und zu optimieren (vgl. DVS/LU 2009b, S. 9). Dabei umfasst die interne Qualitätsentwicklung und -sicherung folgende Elemente: das Qualitätskonzept, die Selbstbeurteilung, die Qualitätsgruppen, das Beurteilungs- und Fördergespräch, die Weiterbildung und die interne Evaluation (vgl. DVS/LU 2009b, S. 4ff.). Hierzu sind zunächst unter Berücksichtigung der kantonalen Vorgaben Inhalte, Ziele, Verantwortlichkeiten und Verbindlichkeiten in einem schulhausinternen Qualitätskonzept festzulegen (vgl. DVS/LU 2009b, S. 4). Die Auseinandersetzung innerhalb eines Lehrerteams zu Themenbereichen der schulischen Selektion, Beurteilung und Förderung bilden die Basis für ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität und erhöhen die Chance für eine gemeinsam getragene Umsetzung derselben (vgl. ebd., S. 4). Die Broschüre „Orientierungsrahmen Schulqualität“ dient als Referenzrahmen für die Qualitätsgespräche (vgl. DVS/LU 2010a). Auf der Grundlage einer Selbstbeurteilung können die Lehrpersonen ihr berufliches Handeln und Verhalten in Bezug auf die im schulhausinternen Qualitätskonzept festgelegten Schwerpunkte reflektieren und optimieren (vgl. DVS/LU 2009b, S. 5). Anschliessend folgt der Austausch innerhalb der Qualitätsgruppe, in der sich die Lehrpersonen mit aktuellen Schulentwicklungsthemen auseinandersetzen. Hier werden die auf der Basis der Selbstbeurteilung gewonnenen Erkenntnisse reflektiert und für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht (vgl. DVS/LU 2009b, S. 6). Anlässlich eines sogenannten Beurteilungs- und Fördergesprächs erhält die einzelne Lehrperson eine beurteilende Rückmeldung zu ihrem beruflichen Handeln (vgl. AVS/LU 2006c). Ein wichtiges Element ist dasjenige der Weiterbildung, die der nachhaltigen Sicherung und Weiterentwicklung der individuellen und der gemeinsamen Professionalität dient (vgl. DVS/LU 2009b, S. 8). Letztlich folgt die interne Evaluation, auf deren Grundlage die Erreichung gesetzter Ziele sowie die Qualität der Arbeit und deren Wirkung überprüft werden (vgl. ebd. S. 9). Die Datenerhebung erfolgt auf der Grundlage von Qualitätskriterien und Indikatoren (vgl. ebd., S. 9). Die Ergebnisse werden zusammen mit einem Massnahmenplan in Form eines Berichts an die Schulpflege, die Aufsichtsbehörde der kommunalen Schule ist, weitergeleitet (vgl. VSG/LU 1999, Art. 47, Abs. 1 lit. g; VSV/LU 2008, Art. 24, Abs. 3).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das luzernische Qualitätsmanagement Wert auf die Vernetzung innerhalb des ganzen Schulsystems legt. Mit Hilfe des schulhausinternen Qualitätskonzepts lassen sich Vorgaben der kantonalen Schulentwicklung ideal mit den lokalen Bedürfnissen und Gegebenheiten einer Einzelschule verbinden. In einem gemeinsam erarbeiteten Qualitätskonzept sind relevante Qualitätsziele und Qualitätsansprüche, bspw. für einen leistungsgerechten wie förderorientierten Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, besser zu realisieren und wirkungsvoller umzusetzen als wenn diese Ziele nur auf kantonaler Ebene festgelegt würden. Die Verantwortung der einzelnen Akteure wird nicht zuletzt dadurch erhöht, weil die Zuständigkeiten und die Aufgaben mit dem schulhausinternen Qualitätskonzept verbindlich festgehalten werden.

11.4.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Die Volksschule im Kanton Luzern gliedert sich wie folgt: Nach einem Jahr obligatorischem Kindergartenbesuch treten die Kinder in die insgesamt sechs Jahre dauernde Primarschule über (vgl. VSG/LU 1999, Art. 10, Abs. 1).⁶⁴ Während die Heterogenität in der Primarschulzeit ein wesentliches Merkmal ist und die Schülerinnen und Schüler nach dem Konzept „Ganzheitliches Beurteilen und Fördern“ (GBF) unterrichtet werden, erfolgt in der Sekundarstufe I die Aufteilung in leistungshomogene Klassen (vgl. VSG/LU 1999, Art. 6, Abs. 1).

Der Kanton Luzern bietet auf der Sekundarstufe I vier verschiedene Niveautypen an: die heilpädagogische Werkschule Niveau „D“ (für lernschwache Schülerinnen und Schüler), die Realschule Niveau „C“ (mittlere Anforderungen), die beiden Sekundarschultypen Niveau „B“ (höhere Anforderungen) und Niveau „A“ (erweiterte Anforderungen) sowie das Langzeitgymnasium (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.4.). Dabei existieren mehrere Modelle in Bezug auf die Strukturierung der dreijährigen Sekundarstufe I (vgl. VSG/LU 1999, Art. 6, Abs. 2). In der Regel werden die Sekundar- und Realklassen getrennt geführt, „sie können auch organisatorisch eng verknüpft (kooperativ) oder zu einem gemeinsamen Schultyp (integriert) verbunden werden“ (VSG/LU 1999, Art. 6, Abs. 2).⁶⁵

Beim traditionell getrennten Modell werden die Lernenden auf die verschiedenen Klassen aufgeteilt. Beim kooperativen Modell mit zwei leistungsdifferenzierten Klassen werden die Lernenden zu Beginn des siebten Schuljahres einer Klasse zugewiesen und anschliessend in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik in die Leistungsniveaus „A“, „B“, „C“ oder „D“ aufgeteilt. Beim integrativen Modell erfolgt keine Aufteilung in leistungsdifferenzierte Klassen. Die Schülerinnen und Schüler werden aber in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik den Leistungsniveaus „A“, „B“ oder „C“ zugewiesen.

Die Durchlässigkeit innerhalb der verschiedenen Schulen und Klassen wird gewährleistet, ist aber beim Modell der getrennten Sekundarstufe I nur begrenzt, d. h. nur auf Schuljahresende, möglich (vgl. VSG/LU 1999, Art. 6, Abs. 3; VSV/LU 2008 Art. 16, Abs. 1). Im kooperativen und integrativen Modell hingegen erfolgt ein Wechsel jeweils zu Beginn eines Semesters (vgl. VSV/LU 2007, Art. 17, Abs. 1; Art. 18, Abs. 1). Die Anforderungen für den Übertritt zu den einzelnen Klassentypen werden mit so genannten Anforderungsprofilen umschrieben, damit Lehrpersonen, Eltern und Lernende anhand Kriterien prüfen können, welcher Schultyp sich am besten eignet (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 2.2).

Wie folgende Abbildung 11.4.1 zeigt, erfolgt die Zuweisung zu einem Schultyp bzw. Leistungsniveau auf der Grundlage eines prozessorientierten und ganzheitlichen Verfahrens. Ziel dieses Verfahrens ist es, „die schulischen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der einzelnen Lernenden gezielt wahrzunehmen und einzuschätzen“, so dass eine „eignungsgerechte Zuweisung am Ende des sechsten Schuljahres“ erfolgen kann (AVS/LU 2005a, Kap. 1.2; vgl. VÜ/LU 2007, Art. 1, Abs. 1).

Das Übertrittsverfahren erstreckt sich über drei Semester und „endet mit der Bestätigung des Zuweisungsentscheids durch die Schulleitung jener Schule, der die Lernenden zugewiesen werden (VÜ/LU 2007, Art. 4, Abs. 1; vgl. Abb. 11.4.1, Schritt 6). Ein erster Elternabend, der gleich zu Beginn des 5. Schuljahres durchgeführt wird, dient der Information über Grundsätze des Unterrichts sowie zur ersten Kontaktaufnahme und zum gegenseitigen Kennenlernen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 4).

64 Ein zweites Kindergartenjahr kann freiwillig besucht werden (vgl. VSG/LU 1999, S. 4, Art. 10 lit. a).

65 In den einzelnen Gemeinden werden die getrennten und die kooperativen Modelle mehr berücksichtigt als das integrative Modell. Im Schuljahr 2009/10 sind 23 Sekundarstufen nach dem getrennten Modell, 16 nach dem kooperativen und nur 6 nach dem integrativen Modell organisiert worden (vgl. VSG/LU 2010, S. 23). In einigen Gemeinden (Eschenbach, Hitzkirch und Meggen) ist die Sekundarstufe I aufgrund der Schülerzahlen oder pädagogischer Ansichten teilköoperativ organisiert, indem in einzelnen Fächern klassenübergreifende Niveaugruppen oder Klassen der verschiedenen Niveaus geführt werden (vgl. ebd., S. 23).

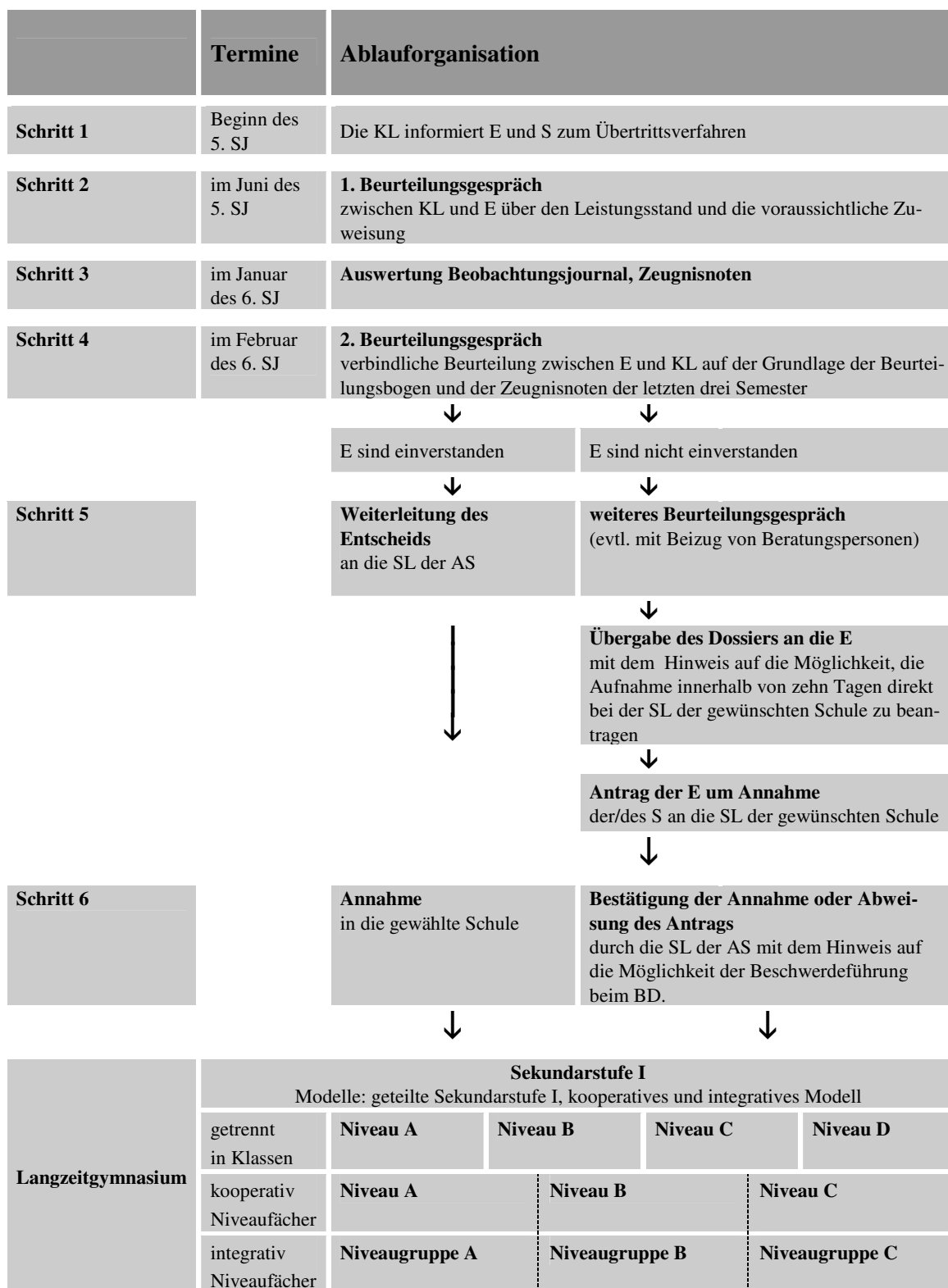


Abb. 11.4.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Luzern.
 Verwendete Abkürzungen: AVS = Amt für Volksschulen; AS = abnehmende Schule; BD = Bildungs- und Kulturdepartement; E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; FL = Fachlehrpersonen; KL = Klassenlehrperson; SA = Schulaufsicht; S = Schülerin oder Schüler; SL = Schulleitung; SJ Schuljahr; SR = Schulrat der Sekundarstufe I

Im Laufe des ersten Semesters findet ein zweiter Elternabend statt, an dem die Klassenlehrperson die Erziehungsberechtigten über den Ablauf und das Vorgehen des Übertritts informiert, so dass die Erziehungsberechtigten während der dreisemestrigen Übertrittsphase auch angemessen am Entscheidungsprozess partizipieren können (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 3, Abs. 1; Abb. 11.4.1, Schritt 1). Den Lehrpersonen wird hierzu eine Powerpoint-Präsentation zur Verfügung gestellt, die die einzelnen Schritte des Übertrittsverfahrens verdeutlicht. Anlässlich dieser Informationsveranstaltung wird auch ein Merkblatt mit den Rechten und Pflichten der Erziehungsberechtigten sowie Beobachtungshilfen in Form von Beobachtungsbogen abgegeben (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 3; AVS/LU 2006a). Auch die Lernenden werden über das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I informiert (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 4).

Gegen Ende des fünften Schuljahres findet ein erstes Beurteilungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten statt, an dem die Beobachtungen und die Beurteilungsergebnisse besprochen werden. Die Schülerinnen oder die Schüler, die in der Regel anwesend sind, haben ihre Ansichten und Wünsche darzulegen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 1; Abb. 11.4.1, Schritt 2). Zwecks Bestätigung des Beurteilungsgesprächs ist von allen Beteiligten ein Formular zu unterzeichnen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 2).⁶⁶

Die Beobachtungen zu Fähigkeiten und Leistungen sowie zur Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz werden einzeln bewertet und im Januar des sechsten Schuljahres im Beobachtungsjournal und im Zeugnis eingetragen (vgl. AVS/LU 2005b, S. 14; Abb. 11.4.1, Schritt 3). Die Beobachtungen sowie die Leistungen im Zeugnis bilden die Grundlage für das zweite Beurteilungsgespräch, das nach Abschluss des ersten Semesters im sechsten Schuljahr stattfindet (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 7, Abs. 1; Abb. 11.4.1, Schritt 4). Sind sich die am Gespräch beteiligten Personen über die zu treffende Schullaufbahn einig, so werden der Beurteilungsbogen und das Entscheidformular an die Schulleitung der abnehmenden Schule weitergeleitet (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 8, Abs. 1; Abb. 11.4.1, Schritt 5). Andernfalls findet nochmals ein Beurteilungsgespräch unter Beizug weiterer Personen statt (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 9, Abs. 2; Abb. 11.4.1, Schritt 5). Kommt nach diesem zweiten Gespräch wiederum keine Einigkeit zustande, so wird dies im Dossier festgehalten und zusammen mit dem Beurteilungsbogen, dem Entscheidformular und einer Darstellung über die Überlegungen zur Schullaufbahn an die gewünschte Abnehmerschule eingereicht (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 9, Abs. 2). Entspricht der Wunsch nicht den geforderten Kriterien, so kann die Schulleitung der abnehmenden Schule den Antrag ablehnen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 8, Abs. 2; Abb. 11.4.1, Schritt 6).

Den Eltern bleibt dann allenfalls noch die Möglichkeit, Beschwerde beim Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern zu führen. Werden sich die Beteiligten im Laufe des Verfahrens einig, so wird die Annahme des Antrages bestätigt, der bis spätestens bis Mitte März – das genaue Datum wird jährlich durch die Dienststelle Volksschulbildung festgelegt – definitiv zu erfolgen hat (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 7, Abs. 3).

11.4.1.3 Geplante Massnahmen

Gestützt auf überwiesene Vorstösse im Kantonsrat ist eine Teilrevision des am 1. Januar 2000 in Kraft getretenen Gesetzes über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 geplant (vgl. DVS/LU 2010d, S. 1). Das revidierte Gesetz, das sich zur Zeit in der Vernehmlassung befindet, enthält insbesondere Änderungen betreffend die Neugestaltung der Schuleingangsstufe, die Vereinfachung der Struktur auf der Sekundarstufe I, die Elternverantwortung, die heilpädagogischen Tagesschulen, die Finanzierung der Sonderschulung und die Erhöhung der Kantonsbeiträge (vgl. VSG/LU 2010).

Bei der Schuleingangsstufe geht es um das zweijährige Kindergartenangebot, das in einigen Gemeinden bereits zur Verfügung steht (vgl. DVS/LU 2010d, S. 1). Neu soll der zwei Jahre

66 Die Schülerin oder der Schüler muss das Formular nur unterschreiben, wenn es sich um einen Übertritt in das Gymnasium handelt (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 2).

dauernde Kindergarten in allen Gemeinden angeboten werden, wobei aber der Besuch eines zweiten Kindergartenjahrs weiterhin freiwillig bleiben soll. Die Gemeinden haben auch die Möglichkeiten, anstelle eines Kindergartens eine vierjährige Basisstufe zu führen (vgl. VSG/LU 2010, S. 10ff.; VSG/LU 2010, Art. 6, Abs. 2). Die Neugestaltung der Vorschulstufe ist eine Massnahme, um inner- und ausserkantonale Angleichung des Angebots zu schaffen. Ein weiteres damit zu erreichendes Ziel ist auch die kompensatorische Förderung, die mit einer zwei Jahre dauernden Vorschulstufe besser erreicht werden kann als mit dem heutigen ein Jahr dauerndem Angebot (vgl. DVS/LU 2010d, S. 1).

Eine weitere Massnahme, die mit der Teilrevision geplant ist, umfasst die Strukturen und die Schnittstellenproblematik zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie jener der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II (vgl. VSG/LU 2010, S. 24). Dabei erweisen sich in der derzeitigen Schulstruktur folgende Aspekte als problematisch (vgl. ebd., S. 24):

- Die bestehende Modellvielfalt auf der Sekundarstufe I ist eine nur schwer überschaubare Strukturierung des Bildungssystems. Bei den Eltern, den abnehmenden Schulen und Lehrbetrieben führt diese Vielfalt an Modellen zu einer Desorientierung.
- Die komplizierte Struktur verunmöglicht in den einzelnen Schulstandorten eine einfache und optimale Klassenbildung.
- Aufgrund abnehmender Schülerzahlen ist das getrennte Modell oft fast nicht möglich, weshalb oft nochmals neue Mischformen zwischen den getrennt und kooperativen Strukturen gewählt werden.
- Durch die Einführung der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen erübrigt sich das Niveau „D“.

Aufgrund der hier oben aufgeführten Problembereiche ist eine Vereinfachung der Struktur auf der Sekundarstufe I mit der Teilrevision vorgesehen. Die grosse Modellvielfalt ist dementsprechend auf zwei Modelle zu reduzieren, wobei das kooperative und integrative Modell aufgrund deren grösseren Durchlässigkeit vorgeschlagen werden. Eine andere Variante, die im Kantonsrat diskutiert wurde, ist diejenige einer altersgemischten Klasse (vgl. DVS/LU 2010d, S. 1). Nach der neuen Regelung ist die Sekundarstufe I in zwei leistungsdifferenzierte Klassen mit erweiterten und grundlegenden Anforderungen (kooperativ) oder in eine nicht leistungsdifferenzierte Klasse (integrativ) zu gliedern. In den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik ist der Unterricht in je drei Niveaugruppen zu führen (vgl. VSG/LU 2010, Art. 6, Abs. 3).

Die vereinfachte Struktur hat auch Auswirkungen auf das Übertrittsverfahren: Die Zuordnung zu den einzelnen Niveaugruppen ist aufgrund der neuen Struktur deutlich einfacher (vgl. VSG/LU 2010, S. 27). Die neue Struktur hat auch den Vorteil, dass die Zuteilungen dank der erhöhten Durchlässigkeit auch zu einem späteren Zeitpunkt ohne Schwierigkeiten korrigiert werden können (vgl. ebd., S. 27).

Der im Juni 2010 von der Regierung behandelte Entwurf für die Teilrevision des Gesetzes über die Volksschulbildung ist nun zur Bearbeitung an die vorbereitenden Kommissionen des Kantonsrates weitergeleitet worden (vgl. DVS/LU 2010d, S. 5). Voraussichtlich wird im Frühjahr 2011 die Prüfung der Teilrevision abgeschlossen sein, die allerdings aufgrund der grossen finanziellen Aufwendungen noch einer obligatorischen Volksabstimmung unterliegt (vgl. ebd., S. 5).

11.4.2 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I stützt sich auf Artikel 14 bis 21 der Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule vom 15. Mai 2007 (vgl. VÜ/LU 2007) und auf die Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule vom 15. Mai 2007 (vgl. VB/LU 2007). Ergänzend dazu dienen verschiedene Do-

kumente, so die Weisungen zur „Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule“ (vgl. DVS/LU 2007a), „Das neue Zeugnis und die Beurteilung“ des Amtes für Volksschulbildung, der Informationsordner „Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I“ (vgl. AVS/LU 2005a) und das Merkblatt „Orientierungsarbeiten“ (vgl. DVS/LU 2006).

11.4.2.1 Akteure der Beurteilung

Im Kanton Luzern bildet der gegenseitige Austausch zwischen den am Beurteilungsprozess direkt und indirekt beteiligten Akteuren ein wichtiges Element des Übertrittsverfahrens (vgl. AVS/LU 2005a). Im Gespräch werden die Erfahrungen, Beobachtungen und Beurteilungen der einzelnen Akteure dargelegt und mit denjenigen der anderen verglichen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.3).

Weil die Aufgabe des Beurteilens im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I neben dem Lehren, dem Erziehen und dem Beraten einen wesentlichen Bestandteil der Unterrichtstätigkeit bildet, werden die Lehrpersonen im Rahmen der Weiterbildung in die Handhabung der Beurteilungsinstrumente eingeführt und in ihrer Arbeit begleitet (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 27, lit. a).

Auch die Rückmeldungen betreffend Schullaufbahnentscheide der einzelnen Schülerinnen und Schüler der abnehmenden Schule dienen der stetigen Reflexion der Beurteilungspraxis der einzelnen Primarlehrpersonen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 27, lit. c). Hierzu werden mindestens einmal im Jahr Beurteilungskonferenzen durchgeführt, an denen alle Lehrpersonen der 5./6. Klasse der Primarstufe und die Schulleitung der Sekundarstufe I teilnehmen müssen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 28, Abs. 1). Im gegenseitigen Austausch können die Lehrpersonen über die Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler berichten, sich gegenseitig zu Themen der Beurteilung beraten und unterstützen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 28, Abs. 2). Dabei dient die Beurteilungskonferenz insbesondere auch dem Erfahrungsaustausch und der gemeinsamen Erörterung von Schwierigkeiten mit dem Übertrittsverfahren (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 28, Abs. 2).

Damit die Zuweisungen zu einem Schultyp auf einer transparenten und vielschichtigen Beurteilungsbasis im Februar des sechsten Schuljahres getroffen werden können, hat die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler über drei Semester zu beobachten und zu beurteilen. Eine wesentliche Aufgabe für die Lehrperson ist auch das Führen der Beurteilungsgespräche, an welchen die Lehrperson, die Eltern und das Kind gemeinsam den geeigneten Schultyp festlegen. Gerade bei schwierigen Gesprächssituationen, d. h., wenn die Meinungen zwischen Lehrperson und Eltern betreffend Schullaufbahnentscheid divergieren, ist es sinnvoll, noch Fachlehrpersonen oder andere beratende Personen in das Gespräch einzubeziehen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 9, Abs. 1). Wichtig ist, dass bei den Gesprächen nicht nur notenspezifisch argumentiert wird, sondern auch die Lernentwicklung und das Lernverhalten der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers berücksichtigt werden (vgl. AVS/LU 2007b). Die Erziehungsberechtigten und die Lehrperson bestätigen unterschriftlich, dass sie anlässlich der Beurteilungsgespräche Einblick in die Selbst- und Fremdbeurteilung erhalten bzw. gewährt haben (vgl. DVS/LU 2007a, S. 1).

Weil die Eltern nebst der Lehrperson auch für die Entscheidungsfindung zuständig sind (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 1-4; Art. 7, Abs. 1-2), findet eine entsprechende Information der Eltern über das Übertrittsverfahren und deren damit verbundenen Beobachtungsaufgabe ihres Kindes statt (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 3, Abs. 1). Das Amt für Volksschulbildung definiert die Elternarbeit in der Mitentscheidung wie folgt:

„Die Erziehungsberechtigten verfügen über reichhaltige Erfahrungen mit dem Kind. Täglich kommen neue Erfahrungen dazu. Viele davon können bei der Suche des geeigneten Schultyps sehr hilfreich sein. Die Beobachtungshilfen leiten die Erziehungsberechtigten an, ihr Augenmerk auf bestimmte Haltungen und Handlungsweisen ihres Kindes zu richten; mit dem Kind über Erfahrungen mit der Schule zu sprechen und das Kind bezüglich seiner Fähigkeiten und Interessen einzuschätzen. Das Führen der Beobachtungshilfe ist freiwillig. Mitentscheidung setzt aber voraus, dass die schulischen Möglichkeiten und Erwartungen des Kindes erkannt werden. Alle

Erziehungsberechtigten sind eingeladen, die Beobachtungshilfe zu führen und an das Gespräch zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten mitzubringen“ (AVS/LU 2005a, Kap. 1.3).

Mit dieser Definition der Mitentscheidung wird klar zum Ausdruck gebracht, dass die Eltern nur dann als gleichwertige Akteure der Beurteilung zu betrachten sind, wenn sie auch ihre Verantwortung in der Mitarbeit vollumfänglich wahrnehmen. Es ist Aufgabe der Eltern, ihr Kind in verschiedenen Situationen zu beobachten, wobei sie sich mit Fragen zum Auffassungsvermögen, Arbeits- und Lernverhalten sowie zum Freizeitverhalten auseinanderzusetzen haben (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 3):

- Auffassungsvermögen: Hat unser Kind ein gutes Auffassungsvermögen, nimmt es Anregungen der Schule für das Leben auf und hat es Ideen bei Bastel- und Werkaufgaben?
- Arbeits- und Lernverhalten: Kann sich unser Kind auf eine Arbeit konzentrieren oder lässt es sich leicht ablenken? Kann es über Konflikte sprechen? Kann es Misserfolge gut verarbeiten? Geht es gerne in die Schule? Erledigt es die Hausaufgaben unaufgefordert oder ist es vergesslich und braucht viel Zeit für die Hausaufgaben? Kann es mit Ausdauer an der Arbeit bleiben? Leidet es unter Prüfungsangst, arbeitet es sorgfältig und genau, verkraftet es Anforderungen, welche gleichzeitig von verschiedenen Seiten gestellt werden? Kann es sich gut auf mehrere Lehrpersonen einstellen?
- Freizeitverhalten: Hält sich unser Kind an Abmachungen, weiss es die Freizeit zu gestalten? Interessiert es sich für das Zeitgeschehen, liest es gerne, verweilt es sich gerne beim Spielen? Erzählt es daheim von der Schule?

Die Beobachtungen werden auf einem entsprechend vorgesehenen Formular festgehalten (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 3). Dabei stellen die vom Amt für Volksschulbildung zur Verfügung gestellten Beobachtungsbogen für die Eltern, auf deren Grundlage Haltungen und Handlungsweisen der Kinder gezielt und regelmässig beobachtet und protokolliert werden können, ein wichtiges Hilfsmittel in der Entscheidungsfindung dar (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.3; VÜ/LU 2007, Art. 16 lit. c).

Letztlich sind auch die Schülerinnen und Schüler wichtige Akteure ihrer eigenen Beurteilung (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 1). Auf der Grundlage einer Selbstbeurteilung sind sie während des ganzen Übertrittsverfahrens angemessen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.3; VÜ/LU 2007, Art. 6, Abs. 1). Deshalb werden die Schülerinnen und Schüler immer wieder aufgefordert, sich mit der gewünschten bzw. mit alternativen Schullaufbahnen auseinanderzusetzen (vgl. AVS/LU 2005b, S. 15). Die Lernenden haben sich auch selber in den Bereichen „Selbst- und Sozialkompetenzen“ zu beobachten und zu beurteilen. Anhand der Anforderungsprofile zu den verschiedenen Schultypen lernen sie, ihre Wünsche nach ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten einzuschätzen (vgl. AVS/LU 2005b, S. 7ff.). Gegen Ende des Übertrittsverfahrens halten die Lernenden ihre Wünsche zur zukünftigen Schullaufbahn und ev. Berufslaufbahn schriftlich fest, sie argumentieren sachlich, indem sie Leistungen beurteilen und in Bezug auf das entsprechende Anforderungsprofil des gewünschten Schultyps beziehen (vgl. AVS/LU 2005b, S. 15). Im Gespräch kann auf den Wunsch der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers eingegangen werden, obwohl letztlich die Lehrperson und die Eltern die Verantwortung zu tragen haben, eine für das Kind geeignete Schulwahl zu treffen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.3; VÜ/LU 2007, Art. 5, Abs. 1).

11.4.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Schullaufbahnentscheide, wie diejenigen beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, erfolgen im Kanton Luzern auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung (vgl. AVS/LU 2007b, Kap. 4), welche sich gemäss Artikel 15 nach der Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule aus folgenden Elementen zusammensetzt:

„Die Grundlagen für den Übertrittsentscheid dienen dazu, die Eignung der Lernenden für einen bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I festzustellen (VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 1).

Für den Übertrittsentscheid sind in erster Linie zu berücksichtigen:

- (a) die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt während des 1. und 2. Semesters der 5. Klasse sowie des 1. Semesters der 6. Klasse,⁶⁷
- (b) die Einschätzung der oder des Lernenden, welche durch Klassenlehrperson und Erziehungsberechtigte im Beurteilungsbogen festgehalten wird,
- (c) die aus den dem Beurteilungsbogen ersichtliche Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen, Verhaltensweisen und Einstellungen der oder des Lernenden sowie die künftige Entwicklung der oder des Lernenden, wie sie durch Erziehungsberechtigte und Klassenlehrer begründet eingeschätzt wird,
- (d) die Zeugnisnoten der übrigen Fächer des 1. und 2. Semesters der 5. Klasse sowie des 1. Semesters der 6. Klasse“ (VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 2 lit. a-d).

Wie anhand dieser Regelung deutlich wird, setzt sich die Entscheidungsgrundlage aus vier Elementen einer Gesamtbeurteilung zusammen: Die Zeugnisnoten, die für den Entscheid einer Schullaufbahn massgebend sind, beziehen sich in erster Linie auf die Fächer Deutsch, Mathematik und auf das Fach Mensch und Umwelt. Dabei beruhen die Zeugnisnoten auf mehreren Teilbewertungen verschiedener Fähigkeiten (bspw. in den Sprachen „Hören und Verstehen“, „Sprechen“, „Schreiben“ etc.), welche auf die Lernziele ausgerichtet sind (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 17, Abs. 2; VSV/LU 2007, Art. 3, Abs. 4), d. h., die Noten widerspiegeln nicht nur die Prüfungsergebnisse allein, sondern beziehen sich auch auf andere bedeutsame Leistungen der Lernenden (vgl. AVS/2007b, S. 7). Die Leistungsmessungen in den für den Übertritt relevanten Fächern und Kompetenzen erfolgen in formativer oder summativer Weise:

Die formative Beurteilung erlaubt sowohl die individuelle Leistungsbeurteilung einzelner Schülerinnen und Schüler als auch die Einschätzung des Lernstandes einer Klasse als Ganzes (vgl. DVS/LU 2006, S. 1). Zu diesem Zweck werden von der Bildungsplanung Zentralschweiz Orientierungsarbeiten in allen Lernbereichen zur Verfügung gestellt, die im Rahmen des Übertrittsverfahrens obligatorisch durchzuführen sind (vgl. DVS/LU 2006, S. 1; VÜ/LU 2007, Art. 29). Im 5. Schuljahr bis zum Ende des ersten Semesters des 6. Schuljahres sind mindestens sechs Orientierungsarbeiten durchzuführen, drei im Fach Deutsch, zwei im Fach Mathematik und eine im Fach Mensch und Umwelt (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 29, Abs. 3). Die Orientierungsarbeiten beinhalten vielfältige Aufgaben zu den im Lehrplan enthaltenen Lernzielen eines Unterrichtsfachs, die auf verschiedene Schwierigkeitsstufen abgestimmt sind (vgl. DVS/LU 2006, S. 2). Bei der Durchführung der Orientierungsarbeiten ist darauf zu achten, dass den Lernenden so viel Zeit zur Verfügung gestellt wird, wie sie zum Lösen der Aufgaben brauchen (vgl. DVS/LU 2006, S. 1). Denn nur wenn die Schülerinnen und Schüler alle Aufgaben lösen können, die sie verstehen, kann der individuelle Lernstand gemessen werden (vgl. DVS/LU 2006, S. 2). Das Arbeitstempo bzw. die Gewandtheit im Umgang mit den gestellten Aufgaben darf nicht im Vordergrund stehen (vgl. DVS/LU 2006, S. 2). Diese Orientierungsarbeiten müssen nicht zwingend im Klassenverband durchgeführt werden, es besteht auch die Möglichkeit, dass nur ein Teil der Aufgaben gelöst werden (vgl. ebd., S. 2). Diese Art von Testarbeiten eignet sich

67 Gesetzlich sind keine klar definierte Notendurchschnitte für die einzelnen Niveaus bzw. Schultypen auf der festgelegten Sekundarstufe I festgelegt. In einer Powerpoint-Präsentation, die von der Dienststelle Volksschulbildung für die Informationsabenden den Lehrpersonen empfohlen werden, sind bei der Zuweisung folgende Notendurchschnitte als Richtwerte zu berücksichtigen: Langzeitgymnasium 5.2, Sek. I Niveau „A“ mind. 5.0, Sek. I Niveau „B“ 4.5, Sek. I Niveau „C“ 4.0 (individuelle Lernziele in einem Fach) und Sek. I Niveau „D“ keinen Notendurchschnitt (individuelle Lernziele in mehr als einem Fach) (vgl. DVS/LU 2009c, S. 12).

vorzüglich auch zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit, weil so der individuelle Leistungsstand der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers festgestellt werden kann (vgl. DVS/LU 2006, S. 2). Orientierungsarbeiten können aber auch mitten in einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden, um weitere Fördermassnahmen zu treffen (vgl. DVS/LU 2006, S. 2f.). Ob die Ergebnisse der Orientierungsarbeiten in die Berechnung der Zeugnisnote einbezogen werden, steht der einzelnen Lehrperson frei (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 29, Abs. 5), grundsätzlich werden die Orientierungsarbeiten aber nicht benotet. Der Lehrperson wird zwecks Gewährleistung einer übersichtlichen, einheitlichen und differenzierten Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler ein Auswertungsraster zur Verfügung gestellt (DVS/LU 2006, S. 2).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit der Durchführung von Orientierungsarbeiten insgesamt vier wichtige Zwecke verfolgt werden (vgl. DVS/LU 2006, S. 2):

- Den Lernenden selber dienen die Ergebnisse zur Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung (DVS/LU 2006, S. 2; VÜ/LU 2007, Art. 29, Abs. 2 lit. a).
- Den Lehrpersonen geben sie Rückmeldung über den Unterrichtserfolg und damit über die Unterrichtsqualität (DVS/LU 2006, S. 2; VÜ/LU 2007, Art. 29, Abs. 2 lit. b).
- Den Lehrpersonen dienen die Ergebnisse aus den Orientierungsarbeiten als Grundlage für individuelle Fördermassnahmen (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 29, Abs. 4).
- Die Aufgaben sowie die Form der Auswertung und Beurteilung haben Modellcharakter und dienen den Lehrpersonen zur Gestaltung und Auswertung eigener Tests“ (DVS/LU 2006, S. 2).

Während sich die formative Rückmeldung an der individuellen Bezugsnorm ausrichtet und im Wesentlichen die individuellen Begleitung und Förderung der Lernprozesse bezweckt, orientiert sich die summative Rückmeldung an den Zielen des Lehrplans und zeigt das erreichte Lernziel am Ende einer Lerneinheit auf (vgl. AVS/2007b, S. 4). Die Lernziele sind den Lernenden vor der Durchführung einer summativen Lernzielkontrolle transparent zu machen (vgl. AVS/2007b, S. 4). Die Schülerinnen und Schüler müssen für die Vorbereitung zum Voraus wissen, welchen Inhalts die Fragestellung ist, nach welchen Kriterien beurteilt wird und auf welche Bezugsnorm die Lernzielkontrolle ausgerichtet ist. Hierzu werden gängige Lernzielkontrollen, aber auch weitere Überprüfungsformen, wie bspw. Diktate, mündliche Einzelprüfungen (Fachgespräch), mündliche Partner- oder Gruppenprüfungen eingesetzt.

Die Einschätzung der Schülerin oder des Schülers durch die Lehrperson und durch die Eltern stellt ein weiteres Element der Gesamtbeurteilung dar (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 2 lit. b). Die Lehrperson hat zu diesem Zweck ein Beobachtungsjournal zu führen, damit sie ihre Schülerinnen und Schüler gezielt beobachten kann (vgl. AVS/LU 2005b, S. 14). In das Gesamturteil ist auch die Selbsteinschätzung der Lernenden einzubeziehen (vgl. AVS/LU 2007b, S. 10). Hierzu werden in den Bereichen „Sachkompetenz“, „Selbstkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Arbeits- und Lernverhalten“ Beurteilungen vorgenommen (vgl. AVS/LU 2005b, S. 14; VB/LU 2007, Art. 8, Abs. 1-4). Die Selbstkompetenz bezieht sich auf das selbständige und sorgfältige Arbeiten, auf die aktive Beteiligung am Unterricht und nicht zuletzt auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeit (vgl. AVS/LU 2007b, S. 8). Die Sozialkompetenz beinhaltet Verhaltensweisen bei gemeinsamen Arbeiten mit anderen, den Umgang mit Kritik, den respektvollen Umgang mit Lehrpersonen und Mitschüler/innen sowie die Einhaltung allgemeiner Schulregeln (vgl. AVS/2007b, S. 8). Im Kanton Luzern erfolgt die Einschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz in einer lernzielorientierten Beurteilung, die auf einer vierstufigen Beurteilungsskala erfolgt (vgl. AVS/LU 2007b, S. 8; VB/LU 2007, Art. 8). Die Beurteilung erstreckt sich auf einer Skala von „Lernziel vollumfänglich erfüllt“ bis hin zu „Lernziel nicht erfüllt“ (VB/LU 2007, Art. 8; Abs. 3). Jedes der Lernziele kann anhand von Indikatoren, die sich in Handlungsmerkmalen ausdrücken, näher definiert werden (vgl. AVS/LU 2007b, S. 9). Dabei ist es wichtig, dass die Lernziele und die damit zusammenhängenden Handlungsmerkmale vor der Beobachtung bekannt gegeben werden, denn die Lernenden haben ein Anrecht zu wissen, welche Leistungen sie erbringen müssen, um eine gute Beurteilung zu erhalten (vgl. AVS/LU

2007b, S. 9). Dazu füllen die Schülerinnen und Schüler ein hierfür vorgesehenes Formular aus, das inhaltlich mit demjenigen der Lehrperson übereinstimmt (vgl. AVS/LU 2007b, S. 10). Die Schülerinnen und Schüler haben sich in der Selbstbeurteilung unter Anleitung der Lehrperson stetig zu üben (vgl. ebd., S. 10). Am Anschluss an die intensive Beobachtungsphase werden die Ergebnisse aus der Selbstbeurteilung bereits vor dem Beurteilungsgespräch mit den Eltern besprochen, die ihrerseits ihre Beobachtungen einbringen (vgl. ebd., S. 10).

Die Verhaltensweisen und Einstellungen der Schülerin oder des Schülers, die Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen und insbesondere deren zukünftige Entwicklung bilden eine weitere Grundlage für die Entscheidungsfindung (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 2 lit. c). Träger der Entscheidungsfindung sind der Beobachtungs- und der Beurteilungsbogen, die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Mensch-Umwelt sowie der übrigen Fächer des 1. und 2. Semesters der 5. Klasse und des 1. Semesters der 6. Klasse (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 2 lit. d). Letztlich bilden auch die Leistungen in den übrigen Fächern eine umfassende Grundlage für die Einschätzung der Lernenden.

Die Berichterstattung erfolgt auf drei Ebenen: Im täglichen Unterricht werden die Schülerinnen und die Schüler fortlaufend beurteilt, sei es durch die formative förderorientierte Beurteilung der Sach-, Selbst- oder Sozialkompetenz, durch das Beraten und Begleiten der Arbeit oder durch die summative Beurteilung in Form von Lernzielkontrollen (vgl. AVS/LU 2007b, S. 1; VB/LU 2007, Art. 8). Auf zweiter Ebene erfolgt die Leistungsmitteilung auch anlässlich des Beurteilungsgesprächs, an dem die Lehrperson, die Eltern und die Lernenden ihre Sichtweisen einbringen, darlegen und diskutieren (vgl. AVS/LU 2007b, S. 10; VB/LU 2007, Art. 4, Abs. 2). Auf einer dritten Ebene wird die Leistung in Form von Zeugnissen dokumentiert, die zweimal jährlich ausgestellt werden (vgl. AVS/LU 2007b, S. 8; VB/LU 2007, Art. 10, Abs. 1). Die Zuweisung zu einem Schultyp bzw. Leistungsniveau in einem Fach wird auf einem speziell hierzu vorgesehenen Formular festgehalten. Durch die Eltern wird ein Antrag um Zuweisung gestellt, der schriftlich zu begründen ist (vgl. AVS/LU 2005a). Anschliessend erfolgt der Entscheid im Übertrittsverfahren, der auf einem anderen Formular von der Schulleitung auszustellen ist (vgl. AVS/LU 2005a). Wenn Eltern und Lehrperson sich nicht einigen können, so hat die Lehrperson auf einem hier vorgesehenen Formular eine Stellungnahme abzugeben, indem sie zur Leistungsentwicklung, zur Notentendenz, zum fächerübergreifenden Verhalten, zur Prognose gegenüber Anforderungsprofilen des entsprechenden Schultyps, zur Stellung der Lernenden/des Lernenden differenziert Auskunft gibt (vgl. AVS/LU 2005a).

11.4.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Grundsätzlich ist der Kanton Luzern gegenüber standardisierten Leistungsmessungen nicht abgeneigt. Die Dienststelle Volksschulbildung beurteilt die standardisierten Leistungsmessungen im Hinblick auf die Qualitätsüberprüfung von Unterricht und Schule als vorteilhaft (vgl. DVS/LU 2006, S. 1). Im Weiteren wird betont, der klassenübergreifende Vergleich der Leistungsbeurteilung mittels standardisierten Testverfahren und externer Rückmeldung durch spezialisierte Kompetenzzentren stellten unterstützende Massnahmen in der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I dar. Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, die Interpretation der Testergebnisse, deren Auswirkungen für das Lehren und Lernen sowie die daraus allenfalls resultierenden Fördermassnahmen würden den Lehrpersonen überlassen (vgl. DVS/LU 2006, S. 1), denn der Vergleich einer Leistung mit denjenigen der anderen, als Mittel zu Selektionszwecken, widerspreche dem Beurteilungskonzept des Kantons Luzern (vgl. AVS/2007b, S. 7). Im Dossier „Das neue Zeugnis und die Beurteilung“ wird darauf hingewiesen, dass die Orientierung an der sozialen Bezugsnorm nicht anzuwenden sei und dass grundsätzlich Schullaufbahnentscheide nach so genannt objektiven Kriterien vorsichtig zu interpretieren seien (vgl. AVS/LU 2007b, S. 7). Ganz allgemein wird bei der Bewertung mit Noten ein sorgfältiger Umgang gefordert, wobei auf Folgendes hingewiesen wird:

- Vermeidung von Noten unter drei: Obwohl in der Verordnung über Beurteilung der Lernenden in der Volksschule vom 15. Mai 2007 gemäss Artikel 3 die Noten von 6 bis 1 reichen (vgl. VB/LU 2007, Art. 3, Abs. 3), ist eine Bewertung aus Gründen der Lernmotivation prinzipiell nicht unter 3 zu setzen (vgl. AVS/2007b, S. 7).
- Wiederholung einer Prüfung: Denjenigen Lernenden, die eine schlechte Prüfung schreiben, sollte die Gelegenheit zur Verbesserung gegeben werden. Nach einer nochmaligen Lern- und Übungsphase sollten die Schülerinnen und die Schüler den Test nach den gleichen Lernzielen wiederholen dürfen (vgl. AVS/2007b, S. 7).
- Bewertung nach Punkten: Bei Testarbeiten sollte nicht nach Anzahl Fehler, sondern immer nach Punkten bewertet werden (vgl. AVS/2007b, S. 7).
- Ungenauigkeit der Noten: Noten stellen keine mathematische Grösse dar. Die Bewertung in Zehntel oder Hundertstel macht pädagogisch gesehen keinen Sinn. Als kleinste vertretbare Einheit ist die Viertelnote zu betrachten (vgl. AVS/2007b, S. 7).

Im Beurteilungskonzept kommt dem Ermessungsspielraum des Experten eine wichtige Bedeutung zu. Ein Lehrerurteil ist als subjektiv geprägtes Expertenurteil zu betrachten, das hinsichtlich der Wahl der Kriterien und der Bezugsnormen für die Lernenden und die Eltern transparent sein muss (vgl. AVS/2007b, S. 7). Die Entscheidungen, die im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I verantwortungsbewusst zu treffen sind, verlangen von den Lehrpersonen erhöhte Kompetenzen in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler und in der Führung von Elterngesprächen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 8). Die subjektiv geprägten Entscheidungen werden deshalb durch folgende Massnahmen kontrolliert:

- durch Kursangebote zur Handhabung der Beurteilungsinstrumente durch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 27 lit. a),
- durch die Orientierungsarbeiten (vgl. ebd., Art. 29),
- durch die Rückmeldung der abnehmenden Schulen (vgl. ebd., Art. 27 lit. c),
- durch den Austausch mit den Eltern (vgl. ebd., Art. 6) und
- durch die Beurteilungskonferenzen (vgl. ebd., Art. 28).

Gerade anlässlich der Beurteilungskonferenzen erhalten die Lehrpersonen Gelegenheit, ihre Beurteilungspraxis gemeinsam zu reflektieren, sich gegenseitig zu unterstützen und zu beraten, so dass Unsicherheiten abgebaut werden können (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 8). Die Reflexion beinhaltet auch die gegenseitige Prüfung der Wahrnehmung auf mögliche Verzerrungen (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 8). Auf der Grundlage eines gegenseitigen Erfahrungsaustausches können alternative Handlungsstrategien entworfen und gemeinsame Verhaltensübereinkünfte getroffen werden (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 8).

11.4.3 Individuelle Förderung

In der Verordnung über die Förderangebote der Volksschule sind die Massnahmen zur Förderung von Lernenden mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, mit Teilleistungsschwächen oder schulischen Defiziten, zur Förderung und Integration fremdsprachiger Lernender sowie zur Förderung von Lernenden mit besonderen Begabungen gesetzlich verankert (vgl. VB/LU 2007). Dabei wird in den folgenden Kapiteln gemäss Fragestellung der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen auf die Fördermassnahmen fremdsprachiger Lernender einzugehen sein. Nebst den Vorkehrungen, die für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler und deren Eltern zu treffen sind, bezweckt auch das Beurteilungskonzept eine individuelle Förderung, die letztlich allen Schülerinnen und Schülern, namentlich aber insbesondere auch den sozio-ökonomisch benachteiligten, zu Gute kommt. Grundlage für die individuelle Förderung nach dem Prinzip der inneren Differenzierung bilden die Orientierungsarbeiten, mit deren Hilfe der individuelle Lernstand

der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers zu ermitteln und geeignete Fördermassnahmen anzuordnen sind.

11.4.3.1 Akteure der Förderung

Im Kanton Luzern bildet die Schule als Ganzes Ausgangspunkt aller Fördermassnahmen. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine individuelle Förderung nur gelingen kann, wenn „eine systematische, teamorientierte und die ganze Schule umfassende Unterrichtsentwicklung“ in Gang gesetzt wird (AVS/LU 2006b, S. 13). Den Schulleitungen obliegt die Aufgabe den Prozess der Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule zu steuern und zu moderieren sowie Verbindlichkeit bei der Umsetzung einzufordern (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13). Die am Förderprozess beteiligten Akteure entwickeln gemeinsam ein schulinternes Konzept, worin die Verantwortlichkeit der einzelnen Akteure und deren Aufgaben verbindlich festgehalten werden (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13).

Als Akteure der Förderung ist die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung der Pädagogischen Hochschule aufzuführen, welche ganze Schulteams sowie auch einzelne Lehrpersonen im Bereich der individuellen Förderung aus- und weiterbildet (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13). Ein konkretes Thema dieses Kursangebots ist unter anderem die Unterrichtsorganisation im Zusammenhang mit individualisierenden Lernformen. Denn erst durch die Massnahme der Individualisierung kann eine Unterrichtsgestaltung ermöglicht werden, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schülern entspricht (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13). Die Qualifizierung der Lehrpersonen ist des Weiteren auch mit einer entsprechenden Beurteilung sowie mit einer lerndiagnostischen Interpretation der Leistungen der Lernenden verbunden (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13).

Daneben sind aber auch die Eltern in den Prozess einer förderorientierten Schulkultur als verantwortliche Akteure einzubeziehen. Eine aktive Beteiligung der Eltern setzt einen intensiven Kontakt zwischen Schule und Elternhaus voraus, der über all die Schuljahre hinweg stetig gepflegt werden muss. Nebst Unterrichtsbesuchen, Telefongesprächen oder Einsatzmöglichkeiten in Projekten bilden vor allem die Beurteilungsgespräche eine ideale Möglichkeit, um mit Eltern zusammenarbeiten zu können. Damit auch fremdsprachige Eltern an den Gesprächen verantwortungsvoll partizipieren können, ist es wichtig, dass Personen einbezogen werden, die sowohl der deutschen Sprache als auch derjenigen der Eltern mächtig sind. In Artikel 41 der Verordnung von Fördermassnahmen vom 21. Dezember 1999 wird darauf hingewiesen, dass der Einbezug von Dolmetschern zu organisieren ist (vgl. VF/LU 1999, Art. 41, Abs. 1). Damit diese Gespräche in Bezug auf die Förderung der Kinder wirkungsvoll und möglichst ohne Missverständnisse geführt werden können, stellt das Amt für Volksschulen Übersetzungen der Elterninformationen in neun Sprachen zur Verfügung, die allesamt beim Amt für Volksschulbildung in elektronischer Form erhältlich sind.

Nebst Massnahmen, die innerhalb des Unterrichts zu ergreifen sind, bilden auch die ausserunterrichtlichen Massnahmen im Kontext des Schulumfeldes eine tragende Stütze. Die Zusammenarbeit mit Personen in familienergänzenden Einrichtungen, wie Mittagstisch, Hausaufgabenbetreuung, Halbtageschule oder Tagesschule, spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen einer umfassenden individuellen Förderung (vgl. AVS/LU 2006b, S. 15ff.).

11.4.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Gestützt auf die gesetzlichen Grundlagen (vgl. VSG/LU 1999; VB/LU 2007; VÜ/LU 2007; VF/LU 1999) und ergänzende Dokumente zur Schulentwicklung (vgl. AVS/LU 2006b; AVS/LU 2004) wird im Kanton Luzern ein auf verschiedenen Ebenen verlaufendes Förderkonzept für sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige Schülergruppen bezweckt. Die

einzelnen Fördermassnahmen werden teilweise bereits seit längerer Zeit umgesetzt, andere wiederum sind Angebote, die im Zusammenhang mit der Schulentwicklung geplant sind:

- Förderung auf Ebene Schulgemeinde: Mit der geplanten flächendeckenden Einrichtung von familienergänzenden Betreuungsangeboten soll die Chancenungleichheit reduziert und zugleich die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Milieus erhöht werden (vgl. VSV/LU 2008, Art. 14, Abs. 1).
- Förderung auf Ebene Schule – Elternhaus: In der Zusammenarbeit mit den Eltern anlässlich von Beurteilungsgesprächen werden Fördervereinbarungen mit neuen Zielen und Unterstützungsangeboten besprochen (vgl. VB/LU 2007, Art. 4, Abs. 2).
- Förderung auf Ebene Unterricht: Die individuelle Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse erfolgt durch formative Leistungsbeurteilungen und individualisierende Unterrichtsformen (vgl. VSG/LU 1999, Art. 8, Abs. 2).

Damit neben der Betreuung auch zugleich die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien erhöht werden können, beinhaltet das Entwicklungsprojekt „Die fünf Entwicklungsziele der Volksschule“ des Amtes für Volksschulbildung das flächendeckende Angebot von familienergänzenden Betreuungsplätzen (vgl. AVS/LU 2006b, S. 17ff.). Das Entwicklungsprojekt umfasst den Aufbau verschiedenster Einrichtungen, wie Hort, Mittagstisch in der Schule mit Aufgabenhilfe, Halbtageschule mit Mittagstisch und Aufgabenhilfe sowie Tagesschulen mit getrennten und integrierten Formen (vgl. VSV/LU 2008, Art. 14, Abs. 2). Dabei besteht die Arbeit einer familienergänzenden Einrichtung nicht nur in der Beaufsichtigung der Kinder, sondern vor allem auch in der Betreuung beim Erledigen der Aufgaben. Ziel ist es, Kinder aus bildungsfernen Familien schulisch so zu unterstützen und zu fördern, dass ihre Bildungschancen erhöht werden (vgl. AVS/LU 2006b, S. 17). Im Dokument „Die fünf Entwicklungsziele der Volksschule“ des Amtes für Volksschulbildung sind die Betreuungsangebote wie folgt zu organisieren: „Die Organisation dieser Angebote soll im Kanton Luzern in Zukunft je nach Bedürfnislage und Grösse der Gemeinde durch die Gemeinde selbst, im Verbund mit anderen Gemeinden oder durch private Träger erfolgen“ (vgl. AVS/LU 2006b, S. 17; VSV/LU 2008, Art. 14, Abs. 4).

Im Kanton Luzern stellt die Zusammenarbeit mit den Eltern ein bedeutendes Element für die individuelle Förderung der Kinder dar. Sie werden aufgefordert, ihre Kinder in ihren Haltungen und Handlungsweisen zu beobachten. Eltern, Lehrperson und die betroffene Schülerin oder Schüler legen ihre Einschätzungen anlässlich von Beurteilungsgesprächen von Fremd- und Selbstbeobachtungen dar, es werden nächste Lernschritte besprochen und in einer Fördervereinbarung festgehalten (vgl. AVS/LU 2007b, S. 6). Die Einsichtsnahme und die Einsichtsgewährung sowie die getroffene Fördervereinbarung müssen auf dem Dokument „Beurteilung durch die Lehrperson“ mit der Unterschrift der Beteiligten bestätigt werden (vgl. AVS/LU 2007b, S. 6). Damit werden die Eltern zur aktiven, verantwortungsvollen Mitarbeit betreffend Förderung ihres Kindes aufgefordert.

Im Zentrum der individuellen Förderung steht auch die Weiterentwicklung eines förderorientierten Unterrichts, wonach die Unterrichtsformen dem individuellen Lern- und Arbeitsrhythmus der Lernenden auszurichten sind (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13). Mit einem förderorientierten Unterricht ist auch die Weiterentwicklung der Kompetenzen der Lehrpersonen verbunden, die sich von der lerndiagnostischen Interpretation der Leistungen bis hin zur Ableitung entsprechender Fördermassnahmen erstreckt (vgl. AVS/LU 2006b, S. 13). Ein ideales Instrument zum Zweck der Lerndiagnostik ist dasjenige der Orientierungsarbeiten. Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ermöglichen die Orientierungsarbeiten eine konsequente Überprüfung des Lernstands und darauf aufbauend die Anordnung individueller Fördermassnahmen (vgl. DVS/LU 2006, S. 1; VÜ/LU 2007, Art. 19, Abs. 2 lit. b u. Art. 29, Abs. 4). Weitere Fördermassnahmen werden insbesondere auch für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler angeordnet. Gestützt auf Artikel 40 und 41 der Verordnung über die Förderangebote vom 21.

Dezember 1999 erlässt die Dienststelle Volksschulbildung folgende Richtwerte betreffend Förderangebot für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler:

„Zwei und mehrsprachige Lernende mit nicht altersgemässen Deutschkenntnissen brauchen in der Regel über drei bis vier Jahre generelle Unterstützung. Die Intensität soll am Anfang des Spracherwerbs gross sein. Auf eine Schulzeit von vier Jahren werden pro Lernende/Lernenden acht bis zwölf Wochenlektionen DaZ geplant. Gestaltung und Inhalte des DaZ-Unterrichts sind mit der Regelklasse abzustimmen. Integrative Arbeitsformen ermöglichen den Lernenden einen besseren Transfer der erworbenen Kenntnisse“ (DVS/LU 2009, S. 3).

Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, die sich nicht länger als drei Jahre in einem deutschen Sprachgebiet aufhalten, werden während des Übertritts in die Sekundarstufe I im Fach Deutsch unter Berücksichtigung ihrer Fremdsprachigkeit besonders beurteilt (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 11, Abs. 1).

11.4.3.3 Ressourceneinsatz

Das Amt für Volksschulbildung hat in der Auseinandersetzung mit Fragen eines förderorientierten Unterrichts Massnahmen geplant, die eine systematische, teamorientierte und die ganze Schule umfassende Unterrichtsentwicklung sowie ein Pool von Beratungspersonen voraussetzt. In Zukunft ist der vernetzte Einsatz verschiedener Personen vorgesehen, welche Fördermassnahmen bei der Planung, Umsetzung und Evaluation unterstützend begleiten (vgl. AVS/LU 2006, S. 13).

Den Schulleitungen und Schulpflegen obliegt die Aufgabe, Klassenbestände zu verwirklichen, die sowohl finanziell vertretbar als auch pädagogisch verantwortbar sind (vgl. DVS/LU 2009a, S. 2). In der Regel weisen Klassenbestände der Primarstufe und Sekundarstufe I mindestens 15 bis höchstens 25 Lernende auf (vgl. DVS/LU 2009a, S. 1, Art. 7, Abs. 1 lit. b). Je nach Klassenzusammensetzung kann aber die Klassengrösse auch den Umständen angepasst bzw. verkleinert werden. So leistet der Kanton Luzern im Bereich der finanziellen Ressourcen einen speziellen Kantonsbeitrag von 10% des gesamten ordentlichen Kantonbeitrags, wenn der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler mehr als 20% beträgt (vgl. VSG/LU 1999, Art. 62, Abs. 2 lit. a). Durch diesen speziellen Beitrag ist es möglich, bei der Klassenbildung die Anzahl Lernender mit Migrationshintergrund angemessen zu berücksichtigen. Andernfalls besteht die Möglichkeit, dass bei Überbeständen und einer grossen Anzahl Fremdsprachiger neben materiellen Ressourcen in Form von angepassten Raumverhältnissen noch zusätzliche Förderangebote bereitgestellt werden können (vgl. DVS/LU 2009a, S. 2).

Das Amt für Volksschulen des Kantons Luzern stellt weitere materielle Ressourcen, wie Literatur und Beobachtungsinstrumente, zur Verfügung. Lehrpersonen und Eltern, aber auch Betreuende in familienergänzenden Einrichtungen können Unterlagen zu Themen der Erziehung anfordern, die sie in ihrer täglichen Arbeit unterstützen. Das Dossier „Kampagne stark durch Erziehung“ ist in Zusammenarbeit mit dem Amt für Volksschulbildung, der Stelle für Familienfragen und mit dem kantonalen Sozialamt konzipiert worden. Es zeigt Ideen, Vorschläge und Lösungswege für den Einsatz im schulischen Umfeld zu allgemeinen und spezifischen Erziehungsfragen auf (vgl. AVS/LU 2007c). Auch das Themenheft „Coole Mädchen – nette Jungs“ dient zur Anregung im Umgang mit geschlechtsspezifischen Problemen (vgl. AVS/LU 2004). Unter anderem wird erklärt, wie Jungen im Unterricht in ihrem Fähigkeitsselbstkonzept gestärkt werden können. Weil Eltern an ihre Kinder im allgemeinen hohe Ansprüche stellen, sind insbesondere förderorientierte Rückmeldungen durch Lehrpersonen wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler ein realistisches Fähigkeitsselbstkonzept aufbauen können (vgl. AVS/LU 2004, S. 5f.). Es werden auch Ratschläge gegeben, wie mit Unterrichtsstörungen oder mit Gewalt unter Jungen umzugehen ist (vgl. AVS/LU 2004, S. 9f.). Um etwa die Lesekompetenz bei Jungen zu fördern, werden folgende Ratschläge gegeben: Die Lehrpersonen haben zu akzeptieren, dass Mädchen und Jungen andere Lektüren bevorzugen und sie deshalb den Unterricht entsprechend

gestalten müssen (vgl. AVS/LU 2004, S. 12). Das Vorlesen soll das Lesevergnügen und -interesse fördern, daneben sind auch verschiedene Zugänge zur Literatur zu schaffen (vgl. AVS/LU 2004, S. 13). Den Kindern sollte es frei stehen, die Lektüre ihren Interessen entsprechend wählen zu dürfen. Neben einem vielfältigen Angebot an erziehungsberatender Literatur werden den Eltern und Lehrpersonen Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt, die sie in ihrer Arbeit unterstützen.

11.4.4 Zusammenfassung

Im Kanton Luzern werden die lokalen Schulen, die geleitet und teilautonom organisiert sind, durch die Fachstelle „Schulevaluation (SEV)“ kontrolliert und zur Qualitätsentwicklung angehalten. Auf der Grundlage von internen und externen Evaluationen wird die Qualität an der Volksschule, unter anderem auch in den Bereichen der Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, überprüft und optimiert. Ziel dieser Schulaufsicht ist es, einerseits die Selbststeuerung der Schulen zu stärken, andererseits auch Hilfen zur Verfügung zu stellen, die in Form von Massnahmen, z. B. im Bereich der Förderung und der Beurteilung, umzusetzen sind.

Das Übertrittsverfahren beginnt im ersten Semester des fünften Schuljahres, erstreckt sich über drei Semester und endet mit der Bestätigung des Zuweisungsentscheids durch die Schulleitung jener Schule, der die Lernenden zugewiesen werden. Die Verteilung der Anzahl Real- resp. Sekundarschülerinnen und -schüler wird im Kanton Luzern nicht mit einer einzuhaltenden Quote geregelt. Mit Hilfe einer Datenerhebung werden aber das Übertrittsverfahren, die Übertrittsquoten und die Zuweisungen in die verschiedenen Schultypen und Niveaus auf der Sekundarstufe I statistisch ausgewertet. Auf der Grundlage des Übertrittsverfahrens werden die Lernenden in ihren schulischen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschätzt, dass eine eignungsgerechte Zuweisung am Ende des sechsten Schuljahres erfolgen kann. Unterstützt wird die Lehrperson einerseits durch das schulinterne Kollegium, das seine Erfahrungen in einer jährlichen Konferenz im Bereich der Beurteilung und Förderung austauscht. Andererseits erhält die einzelne Lehrperson auch wichtige Hinweise durch die Elternschaft, die ihr Kind zu Hause auf verschiedene Haltungen und Handlungsweisen beobachtet. Auf der Grundlage einer Selbstbeurteilung sind auch die Schülerinnen und Schüler während des ganzen Übertrittsverfahrens angemessen in die Entscheidungsfindung einzubeziehen. Sie werden darauf sensibilisiert, sich mit der gewünschten sowie mit alternativen Schullaufbahnen auseinanderzusetzen, wobei sie ihre Selbsteinschätzung auf die Anforderungsprofile der verschiedenen Schultypen zu konzentrieren haben.

Die Zuweisung zu einem Schultyp auf der Sekundarstufe I beruht auf einer Gesamtbeurteilung, welche sich aus vier Elementen zusammensetzt: Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt, Einschätzung der Schülerin oder des Schülers auf der Grundlage von Beobachtungen der Lehrpersonen und Eltern, fachliche und fächerübergreifende Leistungen, Verhaltensweisen, Einstellungen und künftige Entwicklung, Zeugnisnoten der übrigen Fächer des 1. und 2. Semesters der fünften Klasse sowie des 1. Semesters der sechsten Klasse. Die Leistungsmessung erfolgt auf formative und summative Weise. Während sich die formative Rückmeldung an der individuellen Bezugsnorm anlehnt und im Wesentlichen die individuelle Begleitung und Förderung der Lernprozesse zum Ziel hat, konzentriert sich die summative Rückmeldung auf die Ziele des Lehrplans und zeigt das erreichte Lernziel am Ende einer Lerneinheit auf. Die Bildungsplanung Zentralschweiz stellt Orientierungsarbeiten in allen Lernbereichen zur Verfügung, die im Rahmen des Übertrittsverfahrens obligatorisch durchzuführen sind. Dabei wird mit den Orientierungsarbeiten Folgendes bezweckt:

- Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung der Lernenden,
- Rückmeldung über den Unterrichtserfolg und damit über die Unterrichtsqualität der Lehrpersonen,
- Grundlage für individuelle Fördermassnahmen,
- Aufgaben sowie die Form der Auswertung und Beurteilung haben Modellcharakter und dienen den Lehrpersonen zur Gestaltung und Auswertung eigener Tests.

Die Ausrichtung an der sozialen Bezugsnorm, welche die einzelne Leistung im Vergleich mit derjenigen der anderen aufzeigt, ist im Beurteilungskonzept des Kantons Luzern nicht vorgesehen. Im Vergleich zu den Ansprüchen einer an der Objektivität ausgerichteten Beurteilung kommt dem Beurteilungsspielraum des subjektiv geprägten Expertenurteils eine wichtige Be-

deutung zu, nicht zuletzt wegen der Möglichkeit der Überprüfung desselben in seiner Subjektivität durch die verschiedenen Akteurperspektiven. Zusammenfassend wird anhand nachfolgender Tabelle 11.4.4.1 aufgezeigt, wer für die Beurteilung der Schülerleistungen und die Festlegung der Übertrittsentscheide zuständig ist, welche Elemente die Grundlage für das Übertrittsverfahren bilden und welche Gütekriterien dabei zur Anwendung kommen:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Bildungs- und Kulturdepartement (Rekurs → Entscheid, letztinstanzlich) - Schulleitung der Sekundarstufe I (Antrag → Entscheid im Dissensfall, erstinstanzlich) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Klassenlehrperson und Eltern (gemeinsamer Entscheid) 	Gesamtbeurteilung <ul style="list-style-type: none"> - Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt (vgl. VÜ/LU 2007, § 15, Abs. 2) - Einschätzung der Lernenden durch Eltern und Lehrperson (vgl. VÜ/LU 2007, § 15) - Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen, Verhaltensweisen und Einstellungen (Sach-Selbst- und Sozialkompetenz) und Einschätzung der künftigen Entwicklung (ebd., § 15, Abs. 2) - Zeugnisnoten der übrigen Fächer (ebd., § 15, Abs. 2) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung <ul style="list-style-type: none"> - Kursangebote zur Handhabung der Beurteilungsinstrumente - Rückmeldung der abnehmenden Schulen - Austausch mit den Eltern - Beurteilungskonferenzen - Orientierungsarbeiten (obligatorisch) <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung des individuellen Lernstands und Grundlage für individuelle Förderung

Tab. 11.4.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Luzern.

Die Fördermassnahmen beruhen auf einem schulinternen Konzept, das gemeinsam zu entwickeln ist. Den Schulleitungen obliegt dabei die Aufgabe, den Prozess der Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule zu steuern und zu moderieren sowie verbindliche Grundlagen bei deren Umsetzung festzulegen. Diese Art von Förderkonzept erfordert eine systematische, teamorientierte und die ganze Schule umfassende Unterrichtsentwicklung sowie den Einsatz von verschiedenen Akteuren. Damit ein förderorientierter Unterricht gelingen kann, haben die Lehrpersonen über lerndiagnostische Kompetenzen zu verfügen, die sie sich mittels Kursangeboten der Lehrer- und Lehrerinnenweiterbildung der Pädagogischen Hochschule aneignen können. Nebst den Lehrpersonen, die ihren Unterricht den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen anzupassen haben, sind auch die Eltern in den Prozess einer förderorientierten Schulkultur einzubinden. Die Eltern wiederum werden im Kontext des Schulumfeldes durch familienergänzende Einrichtungen unterstützt. Die Fördermassnahmen beinhalten Entwicklungen auf drei Ebenen: Erstens wird versucht, mittels flächendeckender Einrichtung von familienergänzenden Betreuungsangeboten die Chancenungleichheit zu reduzieren und zugleich die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Milieus zu erhöhen. Zweitens wird die Elternarbeit ins Zentrum der Förderbemühungen gerückt. Anlässlich von Beurteilungsgesprächen sind Fördervereinbarungen mit neuen Zielen zu vereinbaren und unterstützende Angebote zu unterbreiten. Und drittens erfolgen auf der Ebene des Unterrichts Fördermassnahmen durch formative Leistungsbeurteilungen und individualisierende Unterrichtsformen. In finanzieller Hinsicht werden Klassen mit einer grossen Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler durch einen speziellen Beitrag von 10% des gesamten ordentlichen Kantonsbeitrags unterstützt. Dadurch ist es möglich, nicht nur die fremdsprachigen, sondern auch die anderen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren individuellen Bedürfnissen zu fördern. Bei Überbeständen und bei einer grossen Anzahl Fremdsprachiger können neben der individuellen Differenzierung auch materielle Ressourcen, sei dies durch angepasste Raumverhältnisse oder in Form personeller Ressourcen, bspw. Teamteaching, eingesetzt werden.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen: Regierungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitung, Aufsicht und Regelung der Übertrittsverfahren durch Erziehungsrat - Regelung der Sicherung und Entwicklung der Schulqualität (vgl. VSG/LU 1999, § 37). <p>Bildungs- und Kulturdepartement/Amt für Volksschulbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überwachung der kantonalen Vorgaben (vgl. VSG/LU 1999, § 39) - Bildungscontrolling: Jährlicher Bericht, Überprüfung der Übertrittsverfahren, keine Quotenregelung <p>Abteilung Schulevaluation Qualitätsmanagement:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Externe Evaluation alle vier Jahre (DVS/LU 2008a, S. 1; VSV/LU § 25). - Orientierungsrahmen <p>Schulaufsicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besprechung und Überprüfung des Massnahmeplans mit der Schulleitung 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule vom 15. Mai 2007 (vgl. VÜ/LU 2007, § 14-21) - Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule vom 15. Mai 2007 (vgl. VB/LU 2007). - Weisungen zur „Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule“ (vgl. DVS/LU 2007a), - „Das neue Zeugnis und die Beurteilung“ (vgl. AVS/LU 2007b) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informationsordner „Übertrittsverfahren Primarschule – Sekundarstufe I“ (vgl. AVS/LU 2005a) - Merkblatt „Orientierungsarbeiten“ (vgl. DVS/LU 2006). - Orientierungsarbeiten <p>Entscheidungsinstanz im Diszensfall (letztinstanzlich):</p> <p>Bildungs- und Kulturdepartement (Rekurs → Entscheidung)</p>	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verordnung über die Förderangebote der Volksschule (vgl. VF/LU 1999) - Familienergänzende Betreuungsangebote (vgl. VSV/LU 2008, § 14) - Förderung Schule – Eltern (vgl. VB/LU 2007, § 4) - Formative Beurteilung und differenzierende Unterrichtsformen (VSG/LU 1999, § 8) <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen: - Kantonale Unterstützung bei einem grossen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler - Materielle Ressourcen: Literatur zur förderorientierten Erziehung - Personelle Ressourcen (bspw. für Teamteaching) bei grossen Klassen <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Frühförderung durch Neugestaltung der Schuleingangsstufe</i> - <i>Verstärkung der Elternverantwortung</i>
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	<p>Umsetzung: Geleitete und teilautonome Schule</p> <p>Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interne Qualitätsentwicklung: Schulhausinternes Qualitätskonzept - Massnahmeplan <p>Schulpflege:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Qualität der Aufgabenerfüllung 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitung der Beurteilungskonferenzen im Kollegium - Rückmeldungen betreffend Zuweisung der abnehmenden Schulleitung <p>Entscheidungsinstanz im Diszensfall (erstinstanzlich):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulleitung der Abnehmerschule (Antrag der Eltern → Entscheidung) 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung der Wirkung von Fördermassnahmen durch Selbstevaluation - familieexterne Betreuung - Vernetzung der Akteure zu einem sozialen Umfeld - Organisation und Finanzierung von familienergänzenden Einrichtungen - diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen durch Kurse
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung: Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beurteilungs- und Fördergespräch: persönliche Rückmeldungen durch Schulleitung - Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen einer Klasse und/oder Stufe - Zusammenarbeit Schule-Eltern (Gespräche) 	<p>Umsetzung: Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formative, summative und prognostische Beurteilung Selbstbeobachtung - Beobachtungen (Lehrpersonen, Eltern) - schriftliche und mündliche Überprüfungsformen <p>Entscheidungsinstanzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenlehrperson, Eltern (gemeinsamer Entscheid) 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Förderung durch formative Beurteilung - Orientierungsarbeiten - Gestaltung des Unterrichts nach individuellen Bedürfnissen

Tab. 11.4.4.2 Übersicht Kanton Luzern: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

11.5 Regelungen und Massnahmen im Kanton Basel-Stadt

Die folgenden Ausführungen zum Übertrittsverfahren von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule oder Gymnasium stützen sich im Wesentlichen auf das Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt (Nr. 410.100) vom 4. April 1929 (vgl. VSG/BS 1929) und auf die Verordnung zur Schülerbeurteilung (Lernbeurteilungsverordnung OS 213.100) vom 10. Juni 2003 (vgl. VB/BS 2003). Neben den gesetzlichen Vorgaben basiert die Beurteilung der Übergangsphase von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I weitgehend auf dem Dokument „Erweiterte Beurteilungsformen – Leitfaden“ (vgl. ED/BS 2006b). Weitere Massnahmen zum Übergang im Allgemeinen, zur individuellen Förderung mittels innerer Differenzierung und zur Beurteilung werden im Lehrplan für die Orientierungsschule des Kantons Basel-Stadt in Form von Leitideen aufgezeigt (vgl. LP/OS/BS 2006).

Da die Struktur der Volksschule im Kanton Basel-Stadt (Beginn der Sekundarstufe I im fünften Schuljahr, leistungsgemischte Klassen bis zum siebten Schuljahr) nicht dem schweizerischen Mehrheitssystem entspricht, wurden Anpassungen des Schulgesetzes vom 4. April 1929 vorgenommen, die auf das Schuljahr 2011/12 wirksam werden (vgl. ED/BS 2009i). Diese Anpassungen stehen im Zusammenhang mit der gesamtschweizerischen und regionalen Harmonisierung (vgl. ED/BS 2006a). Die synoptische Darstellung der Änderungen des Schulgesetzes ist zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung nur als vertraulicher Entwurf einsehbar (vgl. ED/BS 2009i). Die anderen Gesetzesgrundlagen und Dokumente sind hingegen nebst weiteren Unterlagen zur Beurteilung und Förderung beim Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt in elektronischer Form erhältlich.

11.5.1 Rahmenbedingungen

Im folgenden Kapitel wird das Thema der Beurteilung und Förderung der Schülerinnen und Schüler während der Übergangsphase von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I bzw. zum Gymnasium im Kontext der Schulaufsicht und Schulstrukturen näher untersucht. Zunächst wird auf die zuständigen Behörden eingegangen, deren Aufgabe es ist, die rechtlichen Grundlagen des Übertrittsverfahrens zu überwachen. Die folgenden Ausführungen zum Thema der Qualitätssicherung stützen sich auf das „Kantonale Rahmenkonzept Qualitätsmanagement an den Schulen des Kantons Basel-Stadt“ und auf die Umsetzungshilfe „Schulqualität gemeinsam weiterentwickeln“ (vgl. ED/BS 2005a, b).

11.5.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Der Erziehungsrat erlässt die zur Umsetzung der Schulgesetze erforderlichen Regelungen, so bspw. die Verordnung betreffend die Beurteilung der Orientierungsschülerinnen und -schüler sowie die Verordnung betreffend des Übertritts von der Orientierungsschule an die Weiterbildungsschule oder an ein Gymnasium (vgl. VSG/BS 1929, Art. 79, Abs. 6; ED/BS 2009 e, f). Die Ausführung und Oberaufsicht der Schulgesetze obliegen dem Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (vgl. VSG/BS 1929, Art. 78), das in wichtigen Fragen im Bereich des Erziehungs- und Unterrichtswesens zusätzlich durch den Erziehungsrat unterstützt wird (vgl. VSG/BS 1929, Art. 79). Die direkte Aufsicht der teilautonom geleiteten Einzelschule wird durch die Inspektion wahrgenommen (vgl. VSG/BS 1929, Art. 80, Abs. 1; ED/BS 2009d). Die Inspektion überwacht unter anderem die Einhaltung der vom Regierungsrat festgelegten Regelungen des Übertrittsverfahrens (vgl. VSG/BS 1929, Art. 86, Abs. 1). Eine Quotenregelung, welche die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Leistungsniveaus der Weiterbildungsschule I bzw. des Gymnasiums regelt, existiert im Kanton Basel-Stadt nicht.

Die durch die Schulleitung geführte Einzelschule (vgl. VSG/BS 1929, Art. 88, Abs. 1) wird seit dem Schuljahr 2009/10 zusätzlich noch durch den Schulrat unterstützt (vgl. ED/BS 2009b). Der Schulrat, der als beratendes Organ insbesondere bei Schlichtungsfällen zu vermitteln hat (vgl. ED/BS 2009c), setzt sich sowohl aus einer internen Vertretung der Schule (Schulleitung und eine Lehrperson) als auch aus einer externen Vertretung (je zwei Vertretungen der Elternschaft, der Öffentlichkeit und des Präsidiums) zusammen (vgl. ED/BS 2009b). Damit die verschiedensten Sichtweisen der am Schulprozess direkt beteiligten Akteure erfasst werden können, hat auch die Schülerschaft „die Möglichkeit, zwei Vertretungen in den Schulrat zu wählen“ (ED/BS 2009b). Dem Austausch der Sichtweisen unter den verschiedenen Abgeordneten wird insbesondere bei Konfliktsituationen einen besonderen Stellenwert beigemessen. Durch diese Vertretung im Schulrat können Bedürfnisse und Anliegen der einzelnen Akteure eingebracht und unter Berücksichtigung der verschiedensten Interessenslagen bearbeitet werden (vgl. ED/BS 2009c).

Mit dem „Kantonalen Rahmenkonzept“ Qualitätsmanagement des Kantons Basel-Stadt werden den Schulen, Schulleitungen und Lehrpersonen, Instrumente zur Verfügung gestellt, welche die Entwicklung des Unterrichts zum Ziel haben (ED/BS 2005a, S. 5). Dabei werden drei Ebenen des Qualitätsmanagements unterschieden: Die Ebene der individuellen Qualitätsentwicklung, die Qualitätssteuerung in der Schule und die Qualitätssteuerung im Departement (vgl. ebd., S. 10). Das Konzept des Qualitätsmanagements hat aber nicht die Funktion eines bürokratischen Kontrollsystems, sondern es bildet den Rahmen für die innere Schulentwicklung, für welche die Lehrpersonen als Hauptakteure zuständig sind (vgl. ebd., S. 5). Die kantonalen Vorgaben sind dementsprechend rein formaler Art, die dann durch die Schule selbst mit Inhalten gefüllt werden. Nebst der individuellen Qualitätsentwicklung auf Ebene der Lehrperson und Ebene der Lehrerteams definiert jede Einzelschule die Anforderungen an die Schulqualität selbst. Es ist Sache der einzelnen Schule, die erforderlichen Massnahmen zum Erreichen der gesetzlich geforderten Schulqualität – insbesondere in den Bereichen der Förderung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler – durch systematische Planungs-, Umsetzungs- und Überprüfungsverfahren zu treffen (vgl. ebd., S. 12).

Die Schulleitung hat dem Departement regelmässig Rechenschaft über die lokale Qualitätsentwicklung abzulegen (vgl. ED/BS 2005a, S. 12). Der Kanton überprüft periodisch, ob die definierten Qualitätsziele erreicht wurden (vgl. ebd., S. 13). Hierzu werden Bildungscontrolling, Bildungsmonitoring als auch externe Evaluationen eingesetzt (vgl. ebd., S. 13). Das Qualitätsmanagement im Kanton Basel-Stadt ist im Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung im Aufbau.

11.5.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Mit Ausnahme der beiden Kindergärten Riehen und Bettingen⁶⁸ sind alle Schulen von Basel-Stadt kantonal organisiert (vgl. ED/BS 2006a, S. 24). Der in der Regel zwei Jahre dauernde Kindergartenbesuch (vgl. VSG/BS 1929, Art. 6, Abs. 2), der in formeller Hinsicht der Volksschule angehört, ist seit dem Schuljahr 2005/06 obligatorisch (vgl. ED/BS 2006a, S. 25). An den Kindergarten schliesst die vierjährige Primarschulzeit an (vgl. VSG/BS 1929, Art. 2, Abs. 1 lit. b u. d; ED/BS 2006a, S. 25). Die Kinder besuchen die Quartierschulen, die unabhängig von ihren Schulleistungen und ihrer Herkunft durchmischte sind (vgl. ED/BS 2009b). Die heterogenen Klassen sind durch die Vielfalt an Begabungen und durch die Spanne zwischen den Stärkeren und den Schwächeren geprägt (vgl. ED/BS 2009b). Auf das Leistungspotenzial des Einzelnen wird mit Hilfe von individuellen Förderansätzen und erweiterten Beurteilungsformen differenziert eingegangen (vgl. ED/BS 2009b).

⁶⁸ Nach Artikel 4 des Volksschulgesetzes des Kantons Basel-Stadt obliegen Einrichtung und Betrieb der Kindergärten in den Landgemeinden den jeweiligen kommunalen Behörden (vgl. VSG/BS 1929, Art. 4, Abs. 2 u. Art. 10).

Nach der Grundausbildung des Kindergartens und der Primarschule erfolgt nach der vierten Primarstufe der Wechsel an die Orientierungsschule. Während dieser Phase der obligatorischen Schulzeit, sollen sich die Schülerinnen und Schüler nach und nach schulisch und beruflich orientieren (vgl. ED/BS 2009b). Die Schülerinnen und Schüler haben in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen des Fachunterrichts ihre Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten kennenzulernen, was ihnen hilft, ihren weiteren Weg betreffend Ausbildung zu antizipieren (vgl. ED/BS 2009b; VSG/BS 1929, Art. 31, Abs. 3). Nebst den Regelklassen werden im Kanton Basel-Stadt auch so genannte „EMOS-Klassen“ (erweiterter Musikunterricht an der Orientierungsschule) geführt (vgl. ED/BS 2005a, S. 2). Anstelle von zwei regulären Lektionen werden in solchen „EMOS-Klassen“ fünf Lektionen Musik unterrichtet (vgl. ED/BS 2005a, S. 11). Die zusätzlichen Lektionen werden durch eine reduzierte Anzahl Lektionen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Geografie/Naturlehre kompensiert (vgl. ebd., S. 11).

Die das 5.-7. Schuljahr umfassende Orientierungsschule gehört zusammen mit der daran anschliessenden zweijährigen Weiterbildungsschule I bereits zur Sekundarstufe I. Die Weiterbildungsschule ist in die beiden Typen „E“ (erweiterte Anforderungen) und „A“ (allgemeine Anforderungen) aufgeteilt, wobei die Fächer Deutsch, Französisch und Mathematik in Niveauren geführt werden können (vgl. VSG/BS 1929, Art. 36, Abs. 2). Der Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I oder zum Gymnasium ist jeweils mit einem Übertrittsverfahren verbunden. Ziel dieses Verfahrens ist, die Schülerinnen und Schüler aufgrund der erbrachten Leistungen in allen Pflichtfächern sowie unter Berücksichtigung deren Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens dem Niveautyp „A“ oder „E“ der Weiterbildungsschule I oder dem Gymnasium zuzuteilen (vgl. ED/BS 2006b, S. 28; VSG/BS 1929, Art. 32, Abs. 2).

Wie folgende Abb. 11.5.1 zeigt, wird der Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I im Kanton Basel-Stadt wie folgt organisiert: Im vierten Quartal des fünften Schuljahres findet ein erstes Beurteilungsgespräch mit den Erziehungsberechtigten sowie mit den Schülerinnen und Schülern statt, an dem auf der Grundlage des Lernberichts die Beobachtungen und die Beurteilungsergebnisse gemeinsam besprochen werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 2, Abs. 3). Die Klassenlehrperson zeigt sich anschliessend für die Organisation dieser Elterngespräche verantwortlich. Sie hat auch dafür zu sorgen, dass die im Lehrerteam besprochenen Beurteilungen thematisiert werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 2, Abs. 3). Im Lernbericht ist festzuhalten, dass das Gespräch stattgefunden hat (vgl. VB/BS 2003, Art. 2, Abs. 3).

Die Beurteilungsphase während des fünften Schuljahres ist für die Bestimmung des Niveaus im Hinblick auf den Übertritt in die Weiterbildungsschule noch nicht relevant. Die Beurteilung während des sechsten Schuljahres ist hingegen für das Übertrittsverfahren insofern von Bedeutung als auf dieser Grundlage die Niveauzuweisung für das siebte Schuljahr erfolgt, was letztlich für die Schullaufbahn richtungsweisend ist (vgl. VSG/BS 1929, Art. 32, Abs. 2).

Im sechsten Schuljahr, das der 2. Klasse der Orientierungsschule entspricht, wird der Lernbericht der Schülerschaft im dritten Quartal abgegeben (vgl. VSV/BS 2003, Art. 2, Abs. 1; Abb. 11.5.1, Schritt 1). Dieser Bericht weist in Bezug auf den Übertritt bereits eine erste Selektion auf, indem die Niveauzuweisungen in den Pflichtfächern Französisch, Mathematik und Deutsch aufgeführt werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 3, Abs. 2, Art. 5). Nach Abgabe des Lernberichts findet ein offizielles Elterngespräch statt, an dem die Gründe für die Niveauzuweisung durch das Lehrerteam von der Klassenlehrperson dargelegt werden (vgl. VSV/BS 2003, Art. 2, Abs. 3; Abb. 11.5.1, Schritt 2). Lehrperson, Eltern und Schülerin oder Schüler tauschen ihre Erfahrungen, ihre Beobachtungen und Standpunkte gegenseitig aus. Im Dissensfall können die Eltern gegen die Verfügung bei dem hierfür zuständigen Departement Rekurs führen, worauf dann der endgültige Entscheid durch die Departementsvorsteherin bzw. -vorsteher erfolgt (vgl. VB/BS 2003, Art. 16, Abs. 1; Abb. 11.5.1, Schritt 3).

Im siebten Schuljahr werden die Hauptfächer in „allgemeine“ und „erweiterte“ Niveauren aufgeteilt (vgl. VB/BS 2003, Art. 5). Bei entsprechender Leistung und unter Berücksichtigung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens kann auch während des Schuljahres ein Niveaukurswechsel in einem Fach stattfinden (vgl. VB/BS 2003, Art. 7, Abs. 2). Nach Artikel 7 Absatz 1 der Lernbeurteilungsverordnung des Kantons Basel-Stadt wird ein Wechsel wie folgt organi-

siert: „Im November und im März können Schülerinnen und Schüler vom Team von einem Niveauekurs in den anderen umgeteilt werden“ (VB/BS 2003, Art. 7, Abs. 1).

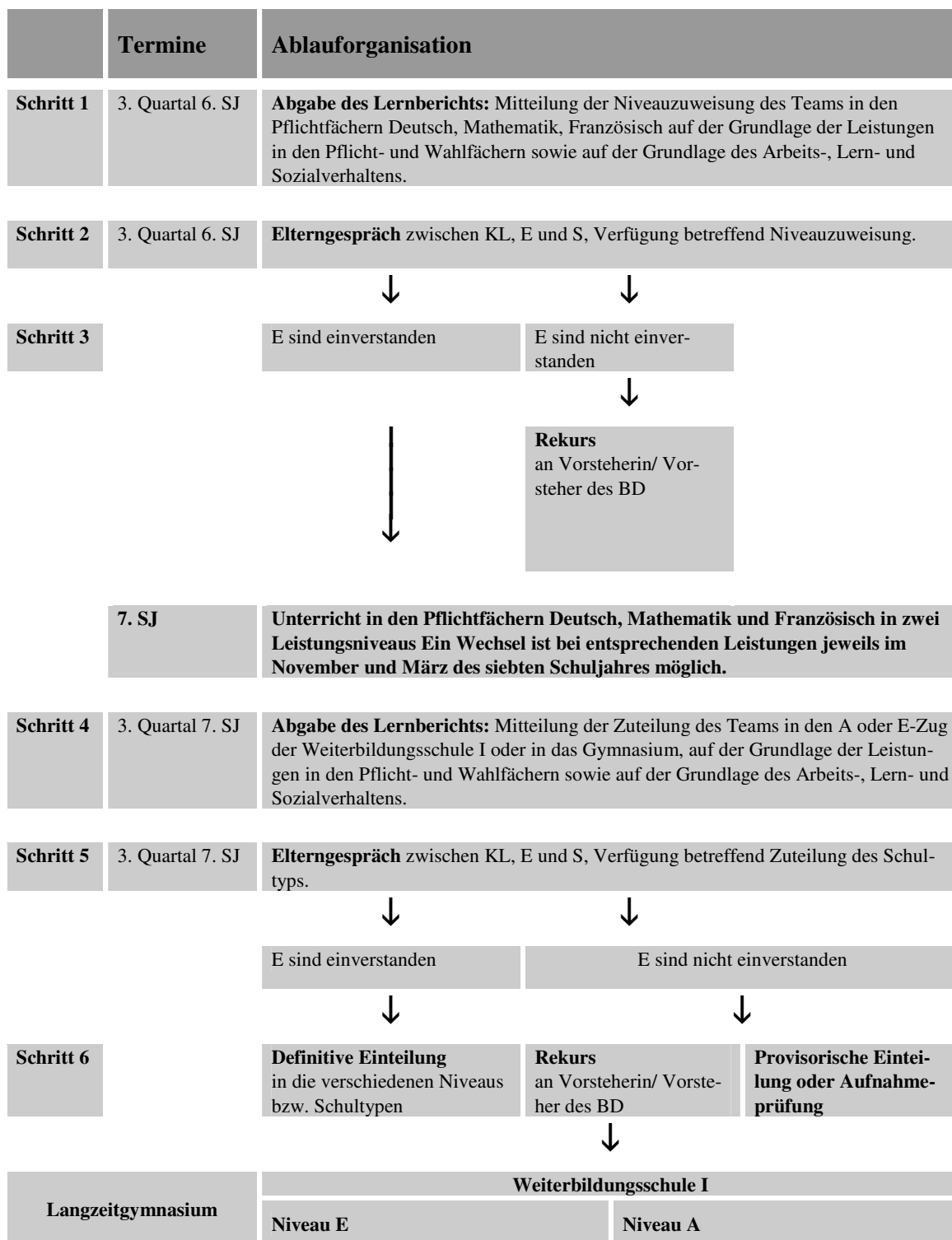


Abb. 11.5.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Basel-Stadt.
Verwendete Abkürzungen: BD = Bildungs- und Kulturdepartement; E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; FL = Fachlehrpersonen; KL = Klassenlehrperson; S = Schülerin oder Schüler; SL = Schulleitung; SJ Schuljahr

Die Klassenlehrperson hat die Pflicht, bei Nachlassen der Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers, die Eltern frühzeitig zu informieren (vgl. VB/BS 2003, Art. 4).

Im dritten Quartal des siebten Schuljahres wird den Erziehungsberechtigten, den Schülerinnen und Schülern der Zuteilungsentscheid im Lernbericht mitgeteilt (vgl. VB/BS 2003, Art. 3, Abs. 2; Abb. 11.5.1, Schritt 4). Im Gespräch mit den Eltern wird die auf der Grundlage eines Punktesystems beruhende Zuteilung erläutert und dargelegt (vgl. VB/BS 2003, Art. 2, Abs. 3, Art. 7, Abs. 3-4; Abb. 11.5.1, Schritt 5).

Im Dissensfall können die Eltern gegen die Verfügung der Schulleitung bei dem hierfür zuständigen Departement Rekurs führen, worauf dann der endgültige Entscheid durch die Departementsvorsteherin bzw. -vorsteher erfolgt (vgl. VB/BS 2003, Art. 16, Abs. 1; Abb. 11.5.1, Schritt 6).

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nur knapp ein angestrebtes Niveau nicht erreicht hat, besteht die Möglichkeit einer provisorischen Einteilung: „Schülerinnen und Schüler, welche die Punkteanforderung maximal um einen Punkt nicht erreicht haben, werden auf Antrag der Inhaberinnen und Inhaber der elterlichen Sorge provisorisch dem nächst höheren Angebot zugeteilt“ (VB/BS 2003, Art. 12, Abs. 1; Abb. 11.5.1, Schritt 6). Die provisorische Zuteilung im achten Schuljahr dauert ein Semester, währenddessen sich die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler bewähren kann (vgl. VB/BS 2003, Art. 12, Abs. 2).

Wenn die Eltern mit dem Zuweisungsentscheid nicht einverstanden sind, die Leistungen der Schülerin oder des Schülers aber bei Weitem nicht den Anforderungen eines höheren Niveaus entsprechen, also mehr als um einen Punkt zu den gesetzten minimalen Anforderungen abweichen, so besteht die Möglichkeit, sich mittels einer Aufnahmeprüfung zu qualifizieren (vgl. VB/BS 2003, Art. 13). Bei bestandener Prüfung werden die Schülerinnen oder Schüler definitiv in die gewünschte Schule aufgenommen (vgl. VB/BS 2003, Art. 13).

Zusammenfassend ergibt sich, dass das Übertrittsverfahren von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule bzw. zum Gymnasium offiziell im ersten Semester des siebten Schuljahres beginnt und im Laufe des dritten Quartals desselben Schuljahres mit der Vereinbarung endet (vgl. ED/BS 2006b, S. 28). Die an die Orientierungsschule anschliessende zweijährige Weiterbildungsschule I bezweckt die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Berufswahl oder auf den Eintritt in weiterführende Schulen (vgl. VSG/BS 1929, Art. 34, Abs. 2-3). Nach der obligatorischen Schulzeit kann zusätzlich ein zehntes Schuljahr besucht werden, das eine vertiefte Berufsvorbereitung bzw. einer Erweiterung der Allgemeinbildung, verbunden mit fachlicher Ausrichtung auf bestimmte Berufsfelder, zum Zweck hat (vgl. VSG/BS 1929, Art. 35). In der Regel ist die obligatorische Schulbildung nach neun bzw. zehn Jahren abgeschlossen und im Alter von sechzehn oder siebzehn Jahren können die Abgängerinnen und Abgänger der Weiterbildungsschule I nach Möglichkeit eine Berufslehre beginnen (vgl. ED/BS 2009a). Statt der Weiterbildungsschule I kann nach der Orientierungsschule auch das Langzeitgymnasium besucht werden, wodurch sich dann die Schulzeit bis zur Matura insgesamt auf zwölf Schuljahre erstreckt (vgl. ED/BS 2009a).

11.5.1.3 Geplante Massnahmen

Weil sich die Schulstrukturen der Volksschule im Kanton Basel-Stadt im Vergleich zu anderen Kantonen grundlegend unterscheiden, hat das Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt im Jahre 2002 im Auftrag des Erziehungsrates einen Entwicklungsplan ausgearbeitet, der Massnahmen zur Harmonisierung der obligatorischen Schulbildung auf nationaler Ebene enthält (vgl. ED/BS 2006a, S. 7; ED/BS 2009l).

Im Vordergrund der Bemühungen steht insbesondere die Anpassung der einzelnen Schulstufen – vierjährige Primarschulzeit, dreijährige Orientierungsschule, zweijährige Weiterbil-

lungsschule – an das gesamtschweizerische Modell 6/3 (vgl. ED/BS 2006a, S. 33ff.).⁶⁹ Um aber eine Optimierung der Durchlässigkeit auf nationaler Ebene gewährleisten zu können, sind im Bereich der Strukturen und den damit einhergehenden Bezeichnungen der Schulstufen Anpassungen notwendig, die grundlegende Änderungen des Schulgesetzes vom 4. April 1929 zur Folge haben. Folgende Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf einen vertraulichen Entwurf einer synoptischen Darstellung zu vorgeschlagenen Anpassungen der einzelnen Artikel (vgl. ED/BS 2009i).

Wie in der synoptischen Darstellung der Änderungen des Schulgesetzes (Stand November 2009) zu entnehmen ist, wird die Primarstufe, die in den Kindergarten und die Primarschule aufgeteilt ist, neu insgesamt acht Schuljahre dauern (vgl. ED/BS 2009i, Art. 2, Art. 5). Nach der sechsjährigen Primarschule, die sich in einen zweijährigen (1./2. Klasse) und einen vierjährigen Teil (3.-6. Klasse) gliedert, folgt ab dem 7. Schuljahr die dreijährige Sekundarstufe I (vgl. ED/BS 2009i, Art. 2, Art. 2). Nach Artikel 32 soll die zukünftige Sekundarstufe I nach dem kooperativen Modell in drei Leistungszüge gegliedert werden (vgl. ED/BS 2009i). Die Gliederung ergibt sich wie folgt: „a) „A-Zug“ mit allgemeinen Anforderungen, b) „E-Zug“ mit erweiterten Anforderungen, c) „P-Zug“ mit hohen Anforderungen“ (vgl. ED/BS 2009i, Art. 32, Abs. 1). Die Durchlässigkeit zwischen den Zügen wird gewährleistet (vgl. ebd., Art. 32, Abs. 1; Kommentar). Die bisherige zusätzliche Möglichkeit des Besuches eines Langzeitgymnasiums fällt weg. Die Schülerinnen und Schüler können nach dem neuen Modell erst im Anschluss an die Sekundarstufe I in das Gymnasium übertreten (vgl. ebd., Art. 37, Abs. 2; Kommentar).

Die geplanten Massnahmen im Bereich der Schulstrukturen führen auch zu Anpassungen des Übertrittsverfahrens. Für die Zuweisung in die verschiedenen Schultypen wird wie bisher ein Team von Lehrpersonen zuständig sein. Ein Mitglied des Lehrpersonenteams teilt den Eltern und dem Kind anlässlich eines Gesprächs den Vorentscheid mit (vgl. ED/BS 2009i, Art. 57b, Abs. 2, Kommentar), vorausgesetzt, dass die Eltern mit dem Vorentscheid einverstanden sind, wird durch das Lehrerteam eine Verfügung erlassen (vgl. ED/BS 2009i, Art. 57b, Abs. 3, Kommentar). Bei Uneinigkeit findet ein weiteres Gespräch mit der Schulleitung statt, die im Anschluss daran den Übertritt zu einem bestimmten Zug verfügt (vgl. ebd., Art. 57b, Abs. 4, Kommentar). Wenn die Eltern mit der Verfügung nicht einverstanden sind, kann sich die Schülerin oder der Schüler wie bisher durch das Bestehen einer Aufnahmeprüfung qualifizieren (vgl. ebd., Art. 57b, Abs. 5, Kommentar).

Neu werden die Entscheide nach einem in der Laufbahnverordnung aufgeführten Kriterienkatalog bestimmt werden (vgl. ED/BS 2009i, Art. 57b, Abs. 1, Kommentar). In Zusammenarbeit mit den Kantonen der Nordwestschweiz, Basel-Landschaft, Solothurn und Aargau, sind auch Leistungstests in bestimmten Schuljahren geplant, die aber hauptsächlich der individuellen Förderung sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen sollen (vgl. ED/BS 2009k; ED/BS 2009i, Art. 57c, Absatz 1, 3). Die auf der Basis von Leistungstests gewonnen Ergebnisse sind zudem auch als Orientierungshilfe für den Übertritt zum „A“- „E“- und „P-Zug“ zu nutzen (vgl. ED/BS 2009k). Es ist aber nicht vorgesehen, dass die Leistungstests zu Selektions- oder zu Rankingzwecken unter den Schulen oder Lehrpersonen eingesetzt werden (vgl. (vgl. ED/BS 2009i, Art. 57c, Absatz 2; ED/BS 2009k).

Die Reformbemühungen setzen nicht nur an den Makrostrukturen an, sondern beinhalten auch Verbesserungsvorschläge der Schul- und Unterrichtsgestaltung (vgl. ED/BD 2009i, Art. 63a), damit optimale Lernbedingungen für alle Kinder geschaffen werden können (vgl. ED/BS 2006a, S. 5). Im Vordergrund der Reform stehen deshalb auch die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und die damit im Zusammenhang stehende Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. ED/BS 2009i, Art. 57c, Abs. 3). Das im Entwicklungsplan aufgeführte Ziel des „individualisierten Lernens“ zeigt Massnahmen im Bereich der binnendifferenzierenden Te-

69 Wie Moser (2006) in einem Expertengutachten zum Entwicklungsplan für die Volksschule Basel-Stadt darauf hinweist, sind die Unterschiede in struktureller Hinsicht bei weitem nicht so gravierend, wie auf den ersten Blick anzunehmen ist (vgl. Moser 2006, S. 99). Denn letztlich findet im Kanton Basel-Stadt am Ende der sechsten Klasse bereits eine erste Selektion statt, die mit dem Modell 6/3 verschiedener Deutschschweizerkantone durchaus vergleichbar ist (vgl. ebd., S. 100).

amteaching-Arbeit, der Förderdiagnostik und des zielerreichenden Lernens (Mastery Learning) auf (vgl. ED/BS 2006a, S. 62ff.).

Geplant sind Fördermassnahmen nach dem sogenannten Kaskadenmodell (ED/BS 2009i, Art. 63, Kommentar hierzu): Erstens soll die Förderung innerhalb des Unterrichts stattfinden, indem nach den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler differenziert wird (vgl. ED/BS 2009i, Art. 63a). Zweitens sind in Ergänzung zum individualisierenden Unterricht Förderangebote zur Verfügung zu stellen, mit welchen die „Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf zusätzlich zu unterstützen und ihre individuellen Begabungen zu stärken sind (vgl. ED/BS 2009i, Art. 63b). Es ist Sache der einzelnen Schulen, die organisatorischen Voraussetzungen zur Bildung eines pädagogischen Teams zu schaffen, wobei die entsprechend benötigten personellen und finanziellen Ressourcen vom Kanton zur Verfügung zu stellen sind (vgl. ED/BS 2009i, Art. 63b, Absatz 2, 3). Drittens gilt es im Falle des Versagens der hiervor erwähnten beiden Massnahmen verstärkte Alternativmassnahmen zu realisieren (vgl. ED/BS 2009i, Art. 64). Der Förderung der Kinder wird inskünftig bereits vor dem Einschulungsalter unter anderem durch heilpädagogische Früherziehung, Logopädie oder Psychomotorik vermehrt Rechnung getragen (ED/BS 2009i, Art. 64a; Kommentar hierzu).

Die Schulreform bezweckt nicht nur die Anpassung des bestehenden Schulmodells bzw. des Schulunterrichts, sondern vielmehr in tiefgründiger Hinsicht eine Totalrevision der Volksschule. Diese Reform beinhaltet hauptsächlich die Stärkung der teilautonomen Schulstandorte mit dezentraler operativer und strategischer Führung (vgl. ED/BS 2009h; ED/BS 2009n). Im Rahmen dieser Teilautonomie hat die Einzelschule die Verantwortung sowohl für den Schulbetrieb, die Personalführung als auch für ihre Entwicklung wahrzunehmen (vgl. ED/BS 2009d, h). Die auf das Schuljahr 2012 festgesetzte Umsetzung des Qualitätsmanagements bezweckt Neuregelungen in den Entscheidungs- und Verantwortungskompetenzen, in der Ressourcenverteilung, in der Qualitätssicherung sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (vgl. ED/BS 2009h; ED/BS 2005a, b).

Zusammenfassend ergibt sich, dass die anstehenden Reformen im Kanton Basel-Stadt auf einer umfassenden Revision des Volksschulgesetzes beruhen, die den aktuellen Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I und die damit im Zusammenhang stehende Leistungsbeurteilung einschneidend verändern werden.

Das folgenden Kapitel widmet sich der Leistungsbeurteilung des aktuellen Übertrittsverfahrens von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I. Einleitend werden die Akteure, die am Prozess der Beurteilung von Schülerleistungen beteiligt sind, näher betrachtet. Anschliessend wird untersucht, was unter Leistung zu verstehen ist, welche Methoden für die Leistungsmessung zur Verfügung stehen und auf welche Art die Urteilsmitteilung erfolgt. Am Ende dieses Kapitels wird unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedingungen zur Anwendung standardisierter Tests näher auf die „objektive Leistungsmessung“ eingegangen.

11.5.2 Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung im Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I bzw. zum Gymnasium stützt sich im Wesentlichen auf die Artikel 3, 5, 7, 9-12 der Lernbeurteilungsverordnung des Kantons Basel-Stadt vom 10. Juni 2003 (vgl. VB/BS 2003) sowie auf den Leitfaden „Erweiterte Beurteilungsformen“ vom August 2006 (vgl. ED/BS 2006b).

11.5.2.1 Akteure der Beurteilung

Die Lehrpersonen, die für die Beurteilung von Schülerleistungen hauptsächlich verantwortlich sind, bewerten die Fachleistungen, tragen die Bewertungen mit Hilfe von Kreuzen im Lernbericht ein und ergänzen diese Beurteilung mit einem kurzen Text (vgl. ED/BS 2006b, S. 20). Das

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (LAS) der Lernenden wird des Weiteren durch ein Lehrerteam beurteilt. Dadurch soll eine neutrale, unbefangene Bewertung der Schülerleistungen im Lernbericht gewährleistet werden (vgl. ED/BS 2006b, S. 20). Grundlage für die Übertrittsentscheidung bildet ein Punktesystem, das auf den Beurteilungen und Bewertungen der in einer Klasse unterrichtenden Fachlehrpersonen beruht. Es ist Aufgabe der Klassenlehrperson, die Gespräche zwischen den in der Klasse unterrichtenden Fachlehrkräften (Team) und den Eltern, Schülerinnen und Schülern zu organisieren (vgl. VB/BS 2003, Art. 1). Anlässlich der Beurteilungsgespräche werden dann die Beurteilungen von der Klassenlehrperson auf der Basis von Akten und Gesprächsnotizen sowie mit Hilfe von Arbeiten des betreffenden Kindes erläutert (vgl. ED/BS 2006b, S. 18). Der im Voraus abzugebende Lernbericht bildet zusammen mit der Selbstbeurteilung der Schülerinnen oder der Schüler Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. ED/BS 2006b, S. 18).

Im Kanton Basel-Stadt ist die Mitarbeit der Eltern nicht nur während der Übertrittsphase ihrer Kinder von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I, sondern auch für die gemeinsamen Erziehungsarbeit von grosser Bedeutung (vgl. ED/BS 2009g). In allen Klassen werden aus diesem Grund zwei Delegierte für den Elternrat festgelegt, die jährlich neu zu wählen sind (vgl. ED/BS 2009g). Ihre Aufgabe besteht darin, den Kontakt zu den Eltern zu fördern, Fragen und Anliegen zu klären und diese mit den Lehrpersonen zu besprechen (vgl. ED/BS 2009g). Die Elterndelegierten aller Klassen schliessen sich zum Elternrat zusammen, der sich sowohl mit pädagogischen Themen als auch mit schulhausinternen Fragen auseinandersetzt (vgl. ED/BS 2009g). Damit den Eltern ein regelmässiger Einblick in das Unterrichtsgeschehen gegeben werden kann, finden jeden Monat offizielle Besuchstage statt (vgl. ED/BS 2005a, S. 14). Dabei nehmen die Lehrpersonen spontan Kontakt mit den Eltern auf und zeigen sich offen gegenüber ihren Anliegen (vgl. ED/BS 2005a, S. 14).

Weil der Austausch zwischen Eltern und Schule gerade für den Übertrittsentscheid von grosser Bedeutung ist, finden am Anschluss an die Abgabe der Lernberichte Beurteilungsgespräche statt (vgl. VB/BS 2003, Art. 1). Die Eltern haben zwar kein eigentliches Mitspracherecht, aber sie teilen der Lehrperson ihre Beobachtungen und Ansichten mit, so dass im Dissensfall oder bei anderen Problemen gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden kann. Anlässlich der jährlichen Beurteilungsgespräche geht es in erster Linie darum, den Lernbericht zu besprechen. Dabei werden die Bewertungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler rückblickend und prozessorientiert thematisiert und schliesslich deren voraussichtliche Schullaufbahn beurteilt (vgl. ED/BS 2006b, S. 18). Dabei haben sich die am Beurteilungsgespräch beteiligten Akteure mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen:

- Besprechung des Lernberichts:
Sind allfällige Probleme, Defizite oder Schwierigkeiten zu erörtern?
Ist die von der Lehrperson vorgenommene Beurteilung durch die Stellungnahme des Kindes und der Eltern zu ergänzen?
Sind die Eltern mit der Selektionsentscheid (Niveauezuweisung, Übertrittsentscheid) einverstanden?
- Rückblickende Beurteilung:
Was hat das Kind gelernt?
Wo steht es heute?
- Prozessorientierende Beurteilung:
Wie lernt das Kind?
Wie lernt das Kind mit anderen zusammen?
- Vorausschauende Beurteilung:
Wie kann gezielt auf die Stärken und Schwächen des Kindes eingegangen werden?
In welcher Lerngruppe findet das Kind seine besten Lernbedingungen?
Welcher Schullaufbahn ist das Kind gewachsen?

Am Ende des Gespräches werden allenfalls verbindliche Abmachungen und individuelle Lernzielvereinbarungen auf einem entsprechenden Vereinbarungsformular festgehalten (vgl. ED/BS 2006b, S. 19). Wenn mitten im Schulalltag Probleme erkennbar werden, ist die Lehrperson verpflichtet, diese umgehend den Eltern mitzuteilen (vgl. VB/BS 2003, Art. 4). Mit dem stetigen Meinungsaustausch zwischen Lehrperson und Eltern über das ganze Schuljahr hinweg soll eine gute Basis für die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler während der Elterngespräche geschaffen werden. Die Eltern sollen auf diese Weise im Hinblick auf die Zuweisung ihrer Kinder zu einem bestimmten Niveau bzw. zu einem weiterführenden Schultyp der Weiterbildungsschule I oder Gymnasium vorbereitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler werden ebenso als Partner in den Beurteilungsprozess einbezogen, denn nur durch die Perspektive der Lernenden selbst kann die Leistung adäquat erfasst werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 2, Abs. 3). Hierzu hat die Schülerin oder der Schüler vorgängig einen Bericht in Form einer Selbstbeurteilung zu verfassen, der dann dem Lernbericht beigelegt wird (vgl. VB/BS 2003, Art. 3, Abs. 4). In der Stellungnahme, die eine ergänzende Funktion zur Beurteilung der Lehrperson hat, setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit folgenden Fragen auseinander: „Was mache ich gern?“, „was kann ich gut?“, „was macht mir Mühe?“, „wo stehe ich mit meiner Leistung in Bezug auf die gestellten Anforderungen?“, und „wie weiter?“ (ebd., S. 26). Ein wesentliches Ziel der Selbstbeurteilung ist auch die Förderung der Selbstständigkeit und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 26). Denn durch die Auseinandersetzung mit Fragen zum eigenen Lernen sowie durch das Vergleichen der Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung nimmt die Lernende oder der Lernende sich allmählich differenzierter wahr (vgl. ebd., S. 26). Dieser Prozess ist im Unterricht stetig zu fördern, indem die Schülerinnen und Schüler schrittweise zur Selbstbeurteilung zu führen sind (vgl. ebd., S. 26). Voraussetzung hierfür ist ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden sowie ein förderliches Arbeitsklima (vgl. ebd., S. 26).

11.5.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Unter Beurteilen ist gemäss Leitfaden „Erweiterte Beurteilungsformen“ Folgendes zu verstehen:

„Beurteilen heisst, die Leistung und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern anhand von definierten Lernzielen zu überprüfen. Die Beurteilung beruht auf beobachtbarem und anwendbarem Verhalten. Sie bezieht sich immer auf Normvorstellungen, die uns im Alltag häufig nicht bewusst sind. Eine professionelle Beurteilung setzt voraus, dass die Normen definiert sind“ (ED/BS 2006b, S. 8).

Die im Voraus zu setzenden Normen und deren Einhaltung bestimmen wesentlich die Qualität einer Beurteilung, die sich an den folgenden drei Bezugsgrössen orientiert:

- Lernzielorientierte Bezugsgrösse: Sie dient der Einschätzung der eigenen Leistung in Bezug auf das Niveau der Anforderungen (vgl. ED/BS 2006b, S. 9). Diese Bezugsgrösse, die sich nach den im Lehrplan aufgeführten Lernzielen richtet, beschreibt die erreichten Lernziele in einem bestimmten Fach (vgl. ebd., S. 9). Vor einer Lernzielkontrolle sind durch die Lehrperson Lernziele, Inhalt und Form einer Testarbeit bekanntzugeben (vgl. ebd., S. 8). Grundsätzlich hat die Beurteilung für alle Beteiligten transparent und nachvollziehbar zu sein, indem Kriterien zum Voraus mitgeteilt werden (vgl. ebd., S. 8). Die Bewertungen erfolgen auf verbale und/oder in Form von Buchstaben (vgl. ebd., S. 9).
- Individuelle Bezugsgrösse: Sie dient der Einschätzung der eigenen Leistung in Bezug auf die Fähigkeiten oder früher erbrachten Leistungen (vgl. ED/BS 2006b, S. 9). Bei der Beurteilung sind nicht nur die Lehrpersonen als Experten zuständig, sondern auch die Lernenden selber werden aktiv in den Prozess einbezogen. Damit erhalten Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse (vgl. ebd., S. 8). Es geht im

Wesentlichen darum, dass sich die Lernenden mit der Frage auseinandersetzen, was sie nach einem Lernprozess besser können als vorher (vgl. ebd., S. 9). Anhand der an individuellen Lernzielen orientierende Bezugsgrösse kann der Lernzuwachs des Einzelnen gemessen werden (vgl. ebd., S. 9).

- Soziale Bezugsgrösse: Sie informiert darüber, ob die Leistung eines Kindes im Vergleich mit andern besser oder schlechter ist (vgl. ED/BS 2006b, S. 9). Insbesondere im Hinblick auf Übertrittsentscheide schliesst die Beurteilung auch den Vergleich mit anderen Leistungen mit ein, damit eine gewisse Fairness innerhalb einer Klasse gewährt werden kann.

Im Leitfaden „Erweiterte Beurteilungsformen“ vom August 2006 wird explizit darauf hingewiesen, dass nur die Berücksichtigung aller drei Bezugsgrössen Grundlage für eine förderorientierte und faire Beurteilung bilde (vgl. ED/BS 2006b, S. 9). Im Leitfaden wird aber nicht ein bestimmtes Anwendungsmuster dieser Bezugsgrössen vorgeschrieben, sondern vielmehr darauf hingewiesen, massgebend sei der zu beurteilende Sachverhalt bzw. das mit der Beurteilung angestrebte Ziel (vgl. ebd., S. 20). Bei der Leistungsmessung stehen auch ganz unterschiedliche Beurteilungsinstrumente zur Verfügung: spontane und systematische Beobachtungen, Gespräche, Fragebogen, formative und summative Lernkontrollen, Projekte, Lerntagebuch oder Portfolios (vgl. ebd., S. 20). Entscheidend dabei ist, dass die einzelnen Instrumente vielfältig aber gezielt eingesetzt werden. Dadurch wird eine Leistungsbeurteilung den komplexen Ansprüchen gerechter als wenn diese nur nach einer Messmethode beurteilt würde.

Die fachliche Leistung, die in allen Phasen des Unterrichts zu beurteilen ist, richtet sich nach dem Lehrplan, d. h., die Beurteilung hat dementsprechend auch lernzielorientiert zu erfolgen (vgl. ED/BS 2006b, S. 20). Anstelle von Noten werden die Anforderungen in den verschiedenen Kompetenzstufen jeweils auf einer vierstufigen Skala beurteilt, die im Leitfaden „Erweiterte Beurteilungsformen“ wie folgt beschrieben werden (vgl. ebd., S. 21):

Die Bezeichnung „h“ bedeutet, dass hohe Anforderungen erfüllt sind. Dieser Bewertung nach können hoch stehende, komplexe Aufgaben, selbst in anspruchsvollen Situationen, gelöst werden. Dieser Bewertung nach sind die Lernenden fähig, das Gelernte auch auf andere Bereiche des Lernens anzuwenden und in grösseren Zusammenhängen zu erklären (vgl. ED/BS 2006b, S. 21).

Die Bewertung „m“ bedeutet, dass mittlere Anforderungen erfüllt sind. Das heisst, die Lernenden können anspruchsvollere, komplexere Aufgaben angehen und teilweise lösen. Sie leisten Arbeit im Wiedergabe- und Verständnisbereich, indem auch Zusammenhänge aufgezeigt werden. Das vorgegebene Arbeitsvolumen bewältigen sie gut (vgl. ED/BS 2006b, S. 21).

Die Bewertung „G“ bedeutet „dass die Grundanforderungen erfüllt sind. Die Lernenden können überschaubare Situationen bewältigen und klar begrenzte Aufgaben lösen. Sie leisten Arbeit vorwiegend im Wiedergabebereich. Die vorgegebenen Arbeitsaufträge können von der Menge her bewältigt werden. Die Lernenden führen die Arbeiten korrekt aus (vgl. ED/BS 2006b, S. 21).

Die Beurteilung „Gt“ bezieht sich auf Arbeiten, die die Grundanforderungen nur teilweise erfüllen. Wenn die Lernenden mehrheitlich im Bereich „Gt“ arbeiten, so werden die Lernziele individuell angepasst und unterstützende Massnahmen festgelegt (vgl. ED/BS 2006b, S. 21).

Es steht der Lehrperson offen, die einzelnen Bewertungen „h“, „m“, „G“ oder „Gt“ zusätzlich noch mit Worten zu präzisieren (vgl. ED/BS 2006b, S. 21).⁷⁰

Nebst der fachlichen Leistung wird auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (LAS) in jedem Fach während des ganzen Schuljahres beurteilt (vgl. ED/BS 2006b, S. 22). Unter den Lehrpersonen werden die einzelnen Beobachtungen ausgetauscht (vgl. ED/BS 2006b, S. 22). Das Team entscheidet sich dann auf dieser Grundlage auf gemeinsame Aussagen zum Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (vgl. ED/BS 2006b, S. 22). Wenn die Beobachtungen der Lehrperso-

70 Nach Strittmatter (2006) haben Buchstabennoten im Vergleich zu Ziffernnoten den Vorteil, dass Fehlerquellen aufgrund arithmetischer Mittelwerte minimiert werden (vgl. Strittmatter 2006, S.107).

nen voneinander stark abweichen, erfolgt eine entsprechende Bemerkung im Lernbericht (vgl. ED/BS 2006b, S. 22).

Eine erste Selektion findet bereits Ende der sechsten Klasse statt, wobei in der dritten Orientierungsstufe die Schülerinnen und Schüler in den Pflichtfächern Deutsch, Mathematik und Französisch in die beiden Niveaus, „Grundkurs“ und „Erweiterungskurs“, eingeteilt werden (vgl. ED/BS 2006b, S. 27; VB/BS 2003, Art. 5). Im Lernbericht am Ende der sechsten Klasse wird der Zuweisungsentscheid betreffend Niveaus festgehalten (vgl. VB/BS 2003, Art. 3, Abs. 2). Grundlage für die Niveauzuweisung bilden die in der sechsten Klasse erbrachten Leistungen in den Pflichtfächern sowie die Beobachtungen im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, die im Lernbericht festzuhalten sind (vgl. ED/BS 2006b, S. 27). Schülerinnen und Schüler, die Leistungen mehrheitlich im Bereich der hohen Anforderungen erbracht haben, werden in das Erweiterungsniveau zugewiesen (vgl. ED/BS 2006b, S. 27). Bei mittleren Leistungen erfolgt je nach Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten eine Einteilung in das Erweiterungsniveau oder in das Grundniveau (vgl. ED/BS 2006b, S. 27). Schülerinnen und Schüler mit Leistungen im Bereich „G“ oder „Gt“ besuchen im siebten Schuljahr einen Grundkurs in den Pflichtfächern (vgl. ED/BS 2006b, S. 27). Eine allfällige Korrektur der Einteilung kann während des Schuljahres je nach Leistung nachträglich vorgenommen werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 7, Abs. 1).

Im dritten Quartal des siebten Schuljahres findet dann die zweite Selektion statt. Der Zuteilungsentscheid erfolgt lernzielorientiert und unabhängig der Niveauzuweisung im siebten Schuljahr (vgl. VB/BS 2003, Art. 10, Abs. 3). In Artikel 9 der Lernbeurteilungsverordnung wird die Grundlage für die Zuteilungsentscheide für die weiterführenden Schulen nach der Orientierungsstufe folgendermassen beschrieben: „Massgebend für den Zuteilungsentscheid sind die in der dritten Klasse (siebtes Schuljahr) erbrachten Leistungen in allen Pflichtfächern sowie das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Die Leistungen werden mit einem Punktesystem erfasst“ (VB/BS 2003, Art. 9, Absatz 1).

Die Leistungserfassung ist eine pädagogisch begründete und gewichtete Gesamtbeurteilung, die sich aus den Einzelleistungen in allen Fächern zusammensetzt (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Absatz 2). Es wird explizit darauf hingewiesen, dass sich die Gesamtbeurteilung nicht arithmetisch ermitteln lässt, sondern sich aus einzelnen Elementen zusammensetzt (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Absatz 2).

Die Zuweisung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu einem Zug basiert auf der Summe der Benotung der einzelnen Fächer (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Abs. 4). Die Skala erstreckt sich in jedem Fach von 1-4: 4 Punkte bedeutet, dass die Leistungen in einem Fach den Anforderungen eines Gymnasiums entsprechen, 3 Punkte bedeutet, dass die Leistungen den Anforderungen eines „E-Zuges“ in der Weiterbildungsschule entsprechen, während Leistungen im Bereich 2-1 Punkte dem „A-Zug“ des gleichen Schultyps zugeordnet werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 10, Abs. 1, 2). Die Punkte in den Fächern Deutsch und Mathematik bilden einen ersten Teil der Summe (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Abs. 4). Dazu wird der ungerundete Durchschnitt der beiden Fächer Französisch und Englisch addiert (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Absatz 4). Einen dritten Teil bestimmt der ungerundete Durchschnitt der Fächer Geschichte und Geografie/Naturlehre (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Abs. 4). Die Punkte in den einzelnen Fächern Zeichnen, Manuelles Gestalten, Musik und Sport werden letztlich auch angerechnet, wobei diese Fächer im Vergleich zu den anderen Fächern am wenigsten gewichtet werden (vgl. VB/BS 2003, Art. 9, Absatz 4). Wenn ein Punktetotal von 17 und mehr erreicht wurde, erfolgt eine Einteilung in das Gymnasium (vgl. VB/BS 2003, Art. 11, Absatz 1). Bei 13-16 Punkten sind die Anforderungen eines „E-Zuges“ der Weiterbildungsschule I erfüllt (vgl. VB/BS 2003, Art. 11, Absatz 1). Eine Punktzahl von 9-12 entspricht einer Zuweisung in den „A-Zug“ der Weiterbildungsschule I, während eine Punktzahl von 5-8 nur noch teilweise den Anforderungen des A-Zuges entspricht (vgl. VB/BS 2003, Art. 11, Absatz 1). Die Zuweisung ist jeweils definitiv, ausser eine Schülerin oder ein Schüler hat nur um einen Punkt einen höheren Schultyp nicht erreicht, so erfolgt eine provisorische Zuweisung mit einer Probezeit von einem Semester (vgl. VB/BS 2003, Art. 12, Absatz 2).

11.5.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Eingangs des erwähnten Leitfadens „Erweiterte Beurteilung“ wird explizit darauf hingewiesen, dass eine Beurteilung in keiner Weise dem Anspruch nach Objektivität genügen könne. Vielmehr sei jede Beurteilung als subjektiv geprägtes Produkt zu verstehen, das in der Folge je nach Lehrperson unterschiedlich ausfalle (vgl. ED/BS 2006b, S. 7). Die Beurteilung ist als Teil des pädagogischen Handelns zu betrachten, das die verschiedenen subjektiven Standpunkte der am Prozess beteiligten Akteure zu berücksichtigen hat (vgl. ebd., S. 7): Einerseits ist die Beurteilung gegenüber den Lernenden und Erziehungsberechtigten transparent zu machen und andererseits ist die Selbstbeurteilung der Lernenden und die Sichtweise der Erziehungsberechtigten angemessen in die Gesamtbeurteilung einzubeziehen (vgl. ebd., S. 7). Erst durch den Dialog zwischen den verschiedenen Beteiligten ist die subjektiv geprägte Beurteilung zu ergänzen, zu kontrollieren oder allenfalls zu korrigieren. Die vielschichtige und kritische Herangehensweise erlaubt eine differenzierte Beurteilung, die sowohl den Ansprüchen einer förderorientierten Rückmeldekultur als auch einer verantwortungsvollen Selektion genügen (vgl. ebd., S. 7). Im Leitfaden „Erweiterte Beurteilung“ wird auch auf die Gefahr von Beurteilungsfallen aufmerksam gemacht, die durch ein professionelles Vorgehen in der Beobachtungstechnik weitgehend einzuschränken seien:

„Niemand ist vor Beurteilungsfallen gefeit, weil die Beurteilung immer auf der Wahrnehmung der beurteilenden Person basiert. Da nur ein Bruchteil aller Reize aufgenommen werden kann, wird unbewusst ständig eine Wahl getroffen. Die Wahrnehmung und Beurteilung von Menschen wird gesteuert durch Erfahrungen, Vorurteile, Wünsche und Erwartungen. Eine professionelle Beobachtungstechnik ist Voraussetzung für die Vermeidung von Beurteilungsfallen. Beobachten heisst bewusst und zielgerichtet wahrzunehmen“ (ED/BS 2006b, S. 23).

Eine gewisse Objektivität wird seit einigen Jahren im sechsten bzw. achten und neunten Schuljahr mittels Orientierungsarbeiten angestrebt, die Unterrichtsinhalte in je einem Fach pro Jahr überprüfen (vgl. ED/BS 2006a, S. 56). Diese flächendeckenden und periodisch durchgeführten Orientierungsarbeiten sind aber für die Niveauzuweisung im siebten Schuljahr nicht von Bedeutung, sondern dienen lediglich der Erfassung des fachspezifischen Lernstandes der Schülerschaft sowie dem Quervergleich des Lernstandes zwischen den Klassen und Schulhäusern (vgl. ED/BS 2006a, S. 59). Nebst diesen Funktionen können die Orientierungsarbeiten auch als Grundlage für die individuelle Förderung eingesetzt werden.

Wenn Schülerinnen oder Schüler die für eine weiterführende Schule benötigte Punktezahl nicht erreichen, so können sie sich an eine freiwillige Aufnahmeprüfung anmelden, an der sie ihre Fähigkeiten unabhängig des Entscheides durch das Lehrpersonenteam nochmals unter Beweis stellen können (vgl. VSV/BS 2003, Art. 13). Inhaltlich besteht die Prüfung aus den Fächern Deutsch und Mathematik sowie aus einem Potenzialtest (vgl. ED/BS 2006c).⁷¹ Die vom Erziehungsdepartement organisierte Prüfung findet jeweils an einem neutralen Ort statt und die Korrektur erfolgt nach möglichst objektiven Kriterien. Eine Korrektur des Schullaubahntescheides wird nur bei positivem Prüfungsergebnis vorgenommen.

11.5.3 Individuelle Förderung

Aufgrund der hohen Anzahl fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler hat sich der Kanton Basel-Stadt schon früh mit Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung auseinandersetzen müssen. Im Jahre 1994 wurden im Rahmen einer Schulreform erstmals die so genannten „Erweiterten Lernformen (ELF)“ und die damit einhergehende Förderung nach individuellen Bedürfnissen eingeführt (vgl. ED/BS 2006a, S. 62). Ziele dieses Reformschubes waren, die

⁷¹ Während in den beiden Teilprüfungen Mathematik und Deutsch das Grundwissen und die Grundfertigkeiten, wie sie an der Orientierungsschule vermittelt werden, überprüft werden, sind mit dem Potenzialtest unabhängig der Unterrichtsfächer allgemeine kognitive Kompetenzen zu testen (vgl. BS/BS 2004, S. 12f.).

Motivation und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des selbst-gesteuerten Lernens zu stärken (vgl. ebd., S. 62). Aufbauend auf der Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler wird in diesem Konzept der Förderdiagnostik, der Lernstandserfassung und der Förderung in flexiblen Gruppen eine besondere Bedeutung zugesprochen (vgl. ebd., S. 62). Nach dem amerikanischen Motto „No child left behind“ sollen alle Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des zielerreichenden Lernens Mindeststandards in den Kernlernzielen erlangen können, während schnellere Schülerinnen und Schüler mit erweiterten Lernzielen zu fördern sind (vgl. ebd., S. 62). Diese differenzierte Herangehensweise erfordert wiederum eine Methodenvielfalt, die sowohl eine Weiterentwicklung des Unterrichts als auch eine Zusammenarbeit mehrerer Akteure zur Folge hat (vgl. ebd., S. 62).

11.5.3.1 Akteure der Förderung

Sollen sich Formen im Bereich des individualisierten Lernens und Lehrens für alle gewinnbringend auswirken, ist eine gründliche Vorbereitung unerlässlich. Diese Vorbereitungsphase schliesst auch Überlegungen zur Organisation des Unterrichtsverlaufs und die Frage der Betreuung mit ein. Der Einsatz eines Teamteachings, bestehend aus mindestens zwei Lehrpersonen, die zur gleichen Zeit am gleichen Ort die einzelnen Gruppen betreuen, unterstützen und fördern, erlaubt eine ruhigere Arbeitsatmosphäre als wenn eine Lehrperson allein die Arbeit bewältigen muss.

Im Kanton Basel-Stadt sind zu diesem Zweck sogenannte Förderzentren mit Lehrpersonen, Heilpädagoginnen oder -pädagogen eingerichtet worden, die für Teamteaching, Gruppenunterricht und zusätzlichen Förderstunden, auch ausserhalb des Unterrichts, zuständig sind (vgl. ED/BS 2006a, S. 63). Für das binnendifferenzierte Lernen innerhalb des Unterrichts ist insbesondere die fächerübergreifende Zusammenarbeit innerhalb eines pädagogischen Teams sinnvoll (vgl. ebd., S. 63). Der Vorteil besteht darin, dass eine Fachlehrperson mit einer Gruppe schwierigere Aufgaben bearbeitet, derweil eine andere Hilfslehrperson eine kleinere Gruppe betreut und unterstützt. Durch die verstärkte Zusammenarbeit profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen selber, indem ihre Sichtweise durch eine fachfremde Perspektive erweitert wird. Letztlich wirkt sich diese Art von Zusammenarbeit im Unterricht auch auf die Beratung und Besprechung innerhalb des Teams aus. Die Lehrpersonen lernen sich gegenseitig, aber auch die Schülerinnen und Schüler, von einer anderen Seite her kennen, was sich auf ihr pädagogisches Handeln sowohl direkt als auch indirekt auswirkt. Diese teamorientierte Herangehensweise ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung eines Kindes, so dass die individuelle Förderung seiner Persönlichkeit, seinen Neigungen und Begabungen entsprechend gezielt vorgenommen werden kann (vgl. ED/BS 2005a; S. 4; VSG/BS 1929, Art. 32).

Ziel der Förderbemühungen ist aber auch die Eigenaktivität der Schülerschaft, die in ihrer Haltung gegenüber der Schule, in ihrem Interesse am Lernen, in ihrer Motivation sowie in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden soll (vgl. ED/BS 2006a, S. 62). Denn nur durch die Mithilfe der Lernenden selbst kann Förderung wirksam umgesetzt werden. Hierzu ist auch die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern zu fördern, damit sie sich gegenseitig unterstützen und helfen lernen. Dabei werden sie immer wieder aufgefordert, ihre Lernprozesse zu reflektieren und zu beurteilen (vgl. ebd., S. 26). Die Lehrpersonen organisieren verschiedene Formen der Selbstbeurteilung, wie Einzelgespräche, Gespräche zwischen den Lernpartnern, Befragungen (Fragebogen) oder Lerntagebucheinträge, so dass sich die Schülerinnen und Schüler in kleinen Schritten und fortlaufend in ihren reflektierenden Kompetenzen üben können (vgl. ED/BS 2006b, S. 26).

Die individuelle Förderung setzt auch die Zusammenarbeit mit der Elternschaft voraus, die stets über den Lernstand ihrer Kinder informiert (vgl. VB/BS 2003, Art. 1, Art. 2, Abs. 3) und auch bei Nachlassen der Leistungen sofort kontaktiert wird (vgl. VB/BS 2003, Art. 4). In Zu-

sammenarbeit mit Eltern, Schülerinnen oder Schülern ordnet die Lehrperson die für die individuelle Förderung zu ergreifenden Massnahmen an (vgl. ED/BS 2005a, S. 7).

Letztlich wird auch darauf geachtet, dass die Förderbemühungen der einzelnen Akteure untereinander abgestimmt werden (vgl. ED/BS 2005a, S. 10). Denn nur auf der Grundlage der Koordination und Vernetzung kann gezielt und damit wirksam gefördert werden.

11.5.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

In Artikel 32 des Schulgesetzes wird in Bezug auf die Förderung festgehalten, dass alle Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend auszubilden und zu fördern seien und dass bei Bedarf auch zusätzliche Stütz- und Förderkurse angeordnet werden müssten (vgl. VSG/BS 1929, Art. 32). Im Lehrplan für die Orientierungsstufe wird näher auf den Artikel 32 des Schulgesetzes des Kantons Basel-Stadt eingegangen, indem ausgeführt wird, weshalb die innere Differenzierung im Unterricht ein verbindliches Prinzip darzustellen habe:

„Innere Differenzierung oder Binnendifferenzierung ist ein Unterrichtsprinzip, das den einzelnen Mitgliedern einer Lerngruppe die Möglichkeit bietet, einen Unterrichtsstoff ihren individuellen Fähigkeiten entsprechend zu bewältigen. Dieses Prinzip gilt für jede Gruppe von Lernenden, weil Menschen, geprägt von der eigenen Lernbiografie, sich einen Unterrichtsstoff auf ihre spezifische Weise aneignen. Die Unterschiedlichkeit zeigt sich zum Beispiel: in der lerntypisch bedingten Lernweise, im Abstraktionsvermögen, im Grad der Selbständigkeit, im emotionalen Bezug zum Fach oder zum Unterrichtsstoff“ (LP/OS/BS 2006, S. 6).

Den Ausführungen folgend hat der Unterricht den Differenzen zwischen den Lernenden Rechnung zu tragen, indem innerhalb einer Klasse in flexiblen Gruppen gelernt werden kann (vgl. ED/BS 2006a, S. 62). Die Differenzierung kann in Bezug auf die Aufgabenstellung, auf den Grad der Selbständigkeit oder in Bezug auf die Stufe der Zielerfüllung erfolgen (vgl. LP/OS/BS 2006, S. 6f.).

Der Unterricht ist demnach so zu organisieren, dass die Lernenden ihren Bedürfnissen entsprechend individuell gefördert werden (vgl. ebd., S. 62). Damit die Bedürfnisse des Einzelnen erfasst werden können, ist zunächst eine Lernstandserfassung mit Hilfe der Förderdiagnostik durchzuführen (vgl. ebd., S. 62). Nur wenn Schwächen und Stärken erfasst sind, kann ein gezieltes Förderprogramm entsprechend der individuellen Lernprofile und Lerngeschwindigkeiten aufgebaut werden (vgl. ebd., S. 62). Die erweiterte Lernzielbeurteilung ist in diesem Zusammenhang ein wesentliches Instrument, um die Lernfortschritte wie -defizite festzustellen (vgl. ebd., S. 17).

Damit sozial benachteiligte Kinder aus bildungsfernen oder/und fremdsprachigen Familien nicht zurückbleiben, wird beim Lernen insbesondere Wert auf das Erreichen von Mindeststandards gelegt (vgl. ebd., S. 62). Das bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern, die den Unterrichtsstoff nicht im gleichen Tempo wie andere bewältigen können, genügend Zeit zum Üben und Vertiefen der Kernziele zur Verfügung gestellt wird, während sich schnellere bereits mit erweiterten Lernzielen auseinandersetzen (vgl. ebd., S. 62).

Diese Differenzierung hat eine Weiterentwicklung des Unterrichts zur Folge. Das Konzept des individualisierten Lernens und Lehrens, das teilweise seit den 1990er Jahren mit der Weiterbildungskampagne „Erweiterte Lernformen“ angelegt ist, wird im Entwicklungsplan wieder in den Vordergrund gerückt:

„Zu schaffen sind individuelle Lernarrangements, die den Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern gerecht werden, anregend und erkenntnisreich sind und bei den Fragen und der Neugier der Kinder und Jugendlichen ansetzen. Solche Lernprozesse brauchen genügend Zeit und stellen hohe Ansprüche an die Lehrperson. Diese muss fähig sein, Inhalte zu gewichten, Basis- und erweiterte Lernziele zu differenzieren, bedeutsame Lerninhalte auszuwählen und die geeigneten Methoden und Sozialformen einzusetzen. Lehrpersonen müssen die frontale Instruktion, das kooperative und entdeckende Lernen sowie die offenen Unterrichtsformen gezielt und reflektiert anwenden können. Gegenüber der Pionierzeit der erweiterten Unterrichtsformen ist heute die

Notwendigkeit klarer Rahmenbedingungen hervorzuheben: Es braucht präzise Aufträge, methodische Vorgaben und anspruchsvolle Bewertungskriterien. Fruchtbare Lernimpulse können auch von der Zusammenstellung altersgemischter Lerngruppen ausgehen. Im Dreijahresrhythmus etwa können Kinder und Jugendliche in verhältnismässig kurzer Zeit die Novizen- und Expertenrolle einnehmen und an Selbstvertrauen gewinnen [...]. Bei der Differenzierung des Unterrichts kommen dem Computer, den Lernprogrammen und den Selbstevaluationsinstrumenten im Internet eine besondere Bedeutung zu“ (ED/BS 2006a, S. 63).

Weiter wird auch darauf hingewiesen, dass Professionalisierung der Wissensvermittlung betreffend Aufgabe der Aus- und Weiterbildungsinstitutionen sei, indem Lehrpersonen über grundlegenden didaktisch-methodischen Kompetenzen hinsichtlich eines differenzierenden Unterrichts zu verfügen hätten (vgl. ED/BS 2006a, S. 63). Lehrpersonen sind darüber hinaus auch anzuregen, gegenseitig zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und Rückmeldungen zu geben (vgl. ebd., S. 63). In diesem Sinne ist das Förderkonzept eines differenzierten Unterrichts als Teil des Qualitätsmanagements zu verstehen, das im Kanton Basel-Stadt allerdings erst in den Anfängen steht (vgl. ED/BS 2005a, b).

Wie gesagt, erfolgt die individuelle Förderung in erster Linie im Rahmen eines differenzierten Unterrichts. Reichen diese Massnahmen aber nicht aus, stehen zusätzliche Förderprogramme des heilpädagogischen Dienstes zur Verfügung (vgl. VF/BS 2008). In sogenannten Förderzentren werden unterstützende Massnahmen im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes auch ausserhalb des Klassenunterrichts eingesetzt, indem zusätzliche Differenzierungsangebote in einzelnen Fächern oder Bereichen abgedeckt werden (vgl. ED/BS 2005a, S. 10). Unter anderem werden auch fremdsprachige Schülerinnen und Schüler in Deutsch als Zweitsprache gefördert, wobei diese Art von Förderung aber bereits Teil des sonderpädagogischen Angebotes darstellt (vgl. ED/BS 2005a, S. 10). Zusätzlich besteht bereits heute die Möglichkeit, Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten durch heilpädagogisch ausgebildeten Fachlehrkräfte schulisch optimal zu fördern und zu begleiten (vgl. ED/BS 2005a, S. 11).

11.5.3.3 Ressourceneinsatz

Die individuelle Förderung findet in erster Linie innerhalb des Unterrichtsgeschehens statt, indem differenzierte Lernarrangements zur Verfügung gestellt werden. Die Verantwortung hierfür liegt namentlich bei den Lehrpersonen, die sich auch in pädagogischen Teams zusammenschliessen. Das Teamteaching stellt für die Umsetzung eines binnendifferenzierten Unterrichts eine ideale Form dar, weil dadurch eine bessere Betreuungsmöglichkeit der Schülerinnen und Schüler gewährt werden kann. Der Einsatz von personellen Ressourcen wird im Rahmen des schulhausinternen Förderbudgets, das sich auf der Grundlage von Sozialindikatoren berechnen lässt, finanziert (vgl. ED/BS 2006a, S. 67). Noch steht die Arbeit im pädagogischen Team in einer Entwicklungsphase (vgl. ED/BS 2009m, S. 13ff.). So wie die Teamarbeit heute organisiert ist, stehen noch viele Fragen offen, die es zu klären gilt. Es geht dabei wesentlich um die Koordination und Strukturierung der Teamarbeit, um die Finanzierung, um den Raumbedarf sowie um die Zusammensetzung der Teams. Im Rahmenkonzept „Förderung und Integration an der Volksschule“ werden Fragen zum Thema „pädagogisches Team“ und die damit zur Verfügung zu stellenden Ressourcen stichwortartig aufgeführt (vgl. ED/BS 2009m, S. 13ff.). Eine verbindliche Umsetzung des differenzierten Unterrichts erfordert nebst gesetzgeberischen Grundlagen auch die Anpassung der Lehrpläne (vgl. ED/BS 2006a, S. 64). Die Wochenstundentafeln sind durch Jahrespläne zu ersetzen, damit neue Freiräume für differenziertes Lernen geschaffen werden können (vgl. ebd., S. 63). Eine verbindliche Umsetzung der individuellen Förderung hat letztlich auch eine Anpassung in der Verordnung für Lehrpersonen zur Folge. Im Zusammenhang mit der inneren Differenzierung sind Auftrag, Arbeitszeit der Lehrpersonen, Planung in Jahrgangsteams und die Jahresarbeitszeit klar zu regeln (vgl. ebd., S. 63).

Im Kanton Basel-Stadt ist derzeit im Bereich der Volksschule Vieles, was auf einer langjährigen Tradition beruht, im Umbruch. Die Reformen stehen im Zusammenhang mit den von HarmoS anzustrebenden Zielen, damit die Durchlässigkeit des Systems auf gesamtschweizerischer Ebene optimiert werden kann. Der Kanton Basel-Stadt weist im Vergleich zu anderen Kantonen auf den ersten Blick erhebliche Unterschiede auf, die sich namentlich im Bereich der Schulstrukturen, in der Fächerstaffelung, in den Selektionszeitpunkten und in der Teilung der Leistungsniveaus zeigen. Nebst strukturellen Anpassungen auf Makroebene umfasst die Reform auch Massnahmen auf Schulhausebene, indem Grundlagen einer neuen Leitungsstruktur geplant sind. Die bis anhin von einem zentralen Rektorat aus geleitete Orientierungsschule wird seit dem Schuljahr 2009/10 pädagogisch und organisatorisch im Rahmen der Teilautonomie geführt. Die Schulleitung einer einzelnen Schule ist einer Inspektion unterstellt, die die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben überwacht. Der Schulrat, der sich sowohl aus der internen Vertretung einer Schule (Schulleitung und eine Lehrperson) als auch aus der externen Vertretung (je zwei Vertretungen der Elternschaft, der Öffentlichkeit und des Präsidiums) zusammensetzt, ist für einen Standort einer Schule zuständig. Der Schulrat mit seiner beratenden und unterstützenden Funktion hat in organisatorischer Hinsicht nicht die Eigenschaft einer vorgesetzten Stelle. Seine Aufgabe ist es primär, bei Streitigkeiten zwischen den Ansprüchen der einzelnen Akteure schlichtend einzugreifen.

Bis heute ist die Volksschule im Kanton Basel-Stadt immer noch nach folgenden Strukturen aufgebaut (Stand Schuljahr 2009/2010): Nach der Grundausbildung des Kindergartens und der Primarschule erfolgt nach der vierten Klasse der Wechsel an die Orientierungsschule. Während der dreijährigen Orientierungsschule sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Neigungen, Begabungen und Fähigkeiten kennen lernen, so dass sie ihren weiteren Weg betreffend Ausbildung planen können. Die Beurteilungsphase während des fünften Schuljahres ist für den Übertritt noch nicht von Bedeutung. Gegen Ende der sechsten Klasse wird die Schülerschaft auf der Grundlage eines Ausleseverfahrens homogenen Leistungsgruppen zugeteilt. Die im siebten Schuljahr besuchten Niveauekurse (erweiterte und allgemeine Anforderungen) unterscheiden sich in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik. Während dem dritten Orientierungsjahr, also im siebten Schuljahr, besteht bei einer Leistungssteigerung bzw. eines Leistungsrückgangs die Möglichkeit eines Niveauekurseswechsels. Die Übertrittsphase von der Orientierungsschule in die Weiterbildungsschule I oder in das Gymnasium beginnt offiziell im siebten Schuljahr und endet im 3. Quartal desselben Schuljahres mit der Zuweisungsentscheidung durch das für die Klasse zuständige pädagogische Team. Nach Abgabe des Lernberichts finden in jedem Schuljahr Elterngespräche statt, anlässlich derer die Leistungen, die Gründe für die Niveauezuweisungen bzw. für die Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen dargelegt werden. Der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule kommt eine besondere Bedeutung zu, obwohl erstere kein eigentliches oder nur ein eingeschränktes Mitspracherecht haben.

Grundlage für die Zuweisungsentscheide zu den Niveaugruppen der siebten Klasse der Orientierungsschule, zu den Schultypen der Weiterbildungsschule I und zum Gymnasium bilden die erbrachten Leistungen in allen Pflichtfächern sowie im Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, die mit Hilfe von Beobachtungen und Buchstaben erfasst und bewertet werden. Um die Zuweisung bestimmen zu können, werden die Leistungen mit einem vierstufigen Punktesystem beurteilt. Die Gesamtbeurteilung basiert dabei nicht auf einem arithmetischen Mittelwert, sondern auf einzelnen Elementen. Der Beurteilungsprozess beinhaltet den Einbezug der verschiedenen subjektiven Standpunkte der einzelnen Akteure. Dem pädagogischen Team obliegt dabei in den Beurteilungsaufgaben die Hauptverantwortung. In angemessener Weise werden auch die Eltern und die Lernenden selbst in den Prozess einbezogen, indem ihre Selbstbeurteilung und ihre Sichtweisen Teil der Gesamtbeurteilung bilden. Zusammenfassend wird anhand nachfolgender Tabelle 11.5.4.1 aufgezeigt, wer für die Beurteilung der Schülerleistungen und die Festlegung der Übertrittsentscheide zuständig ist, welche Elemente die Grundlage für das Übertrittsverfahren bilden und welche Kriterien dabei zur Anwendung kommen:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Bildungs- und Kulturdepartement (Rekurs → Entscheidung) - Aufnahmeprüfung (Entscheidung) - Schulleitung der Orientierungsschule (Verfügung) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Eltern (Einbezug) - Klassenlehrperson und Fachlehrpersonen im Team (Entscheidung) 	Gesamtbeurteilung: (vgl. VB/BS 2003, § 9, Abs. 2) <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidung auf der Grundlage eines vierstufigen Punktesystems (vgl. VB/BS 2003, § 9, Abs. 4) - Leistungen in allen Pflichtfächern (Mathematik, Deutsch, Französisch/Englisch, Geschichte/Geografie/Naturkunde, Musik, Zeichnen, Sport (vgl. VB/BS 2003, § 9, Abs. 4) - Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten (vgl. VB/BS 2003, § 9) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung - Transparenz - Freiwillige Aufnahmeprüfung (nur im Dissensfall) - Orientierungsarbeiten (obligatorisch): <ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung des fachspezifischen Lernstands einer Klasse - Klassenübergreifender Leistungsvergleich (keine Selektion)

Tab. 11.5.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Basel-Stadt.

Die Beurteilung hat nach diesem Beurteilungskonzept nicht dem Anspruch nach Objektivität zu genügen. Vielmehr ist die Beurteilung als subjektiv geprägtes Produkt zu verstehen, das in der Folge je nach Lehrperson unterschiedlich ausfällt. Kontrolliert wird die Subjektivität durch die kommunikative Validierung, indem verschiedene Akteurperspektiven zu berücksichtigen sind. Mit freiwilligen Aufnahmeprüfungen wird versucht, dem Kriterium der Unvoreingenommenheit bzw. Objektivität bei der Bewertung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf deren Zuweisung zu einem höheren Schultypus gerecht zu werden. Die Schulbehörden argumentieren, Schülerinnen oder Schüler könnten trotz fehlender Punktezahl ihre Fähigkeiten ungeachtet des Entscheides durch das Lehrerteam nochmals unter Beweis stellen.

Ferner sollen Orientierungsarbeiten, bei denen Unterrichtsinhalte in je einem Fach pro Jahr überprüft werden, dazu beitragen, die Objektivität der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Diese flächendeckenden und periodisch durchgeführten Orientierungsarbeiten sind aber für die Niveauzuweisung im siebten Schuljahr nicht von Bedeutung, sondern überprüfen lediglich den fachspezifischen Lernstand der Schülerinnen und Schüler und dienen dem Quervergleich des Lernstandes zwischen den Klassen und Schulhäusern. Im Rahmen der Reform sind auch Leistungstests in bestimmten Schuljahren geplant, die allerdings nicht die Selektion, sondern die individuelle Förderung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung bezwecken sollen. Die von vier Kantonen der Nordwestschweiz geplanten Orientierungschecks liefern zudem Informationen über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, die letztlich auch eine Orientierungshilfe für die Übertritte, namentlich für jenen von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I, sein könnten.

Im Kanton Basel-Stadt erfolgt die individuelle Förderung einerseits über das pädagogische Team und andererseits über das Förderzentrum. In diesem Rahmen werden Teamteaching, Gruppenunterricht und zusätzliche Förderstunden auch ausserhalb des Unterrichts angeboten. In Artikel 32 des Schulgesetzes des Kantons Basel-Stadt wird in Bezug auf die Förderung festgehalten, dass *alle* Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend auszubilden und zu fördern seien und dass bei Bedarf auch Stütz- und Förderkurse angeboten werden müssten (vgl. VSG/BS 1929, Art. 32). Damit die Lernenden ihren Bedürfnissen entsprechend individuell gefördert werden, ist der Unterricht binnendifferenziert zu gestalten. Reichen diese Massnahmen nicht aus, werden im schulhausinternen Förderzentrum unterstützende Massnahmen im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes auch ausserhalb des Unterrichts angeboten. Der Einsatz von personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen wird im Rahmen des schulhausinternen Förderbudgets, das sich auf der Grundlage von Sozialindikatoren berechnen lässt, finanziert. Die individuelle Förderung, wie sie heute an den basel-städtischen Volksschulen umgesetzt wird, steht noch in den Anfängen und bedarf der Weiterentwicklung.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen: Erziehungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erlass von Gesetzen (vgl. VSG/BS 1929, § 79) <p>Erziehungsdepartement/Inspektion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufsichtsbehörde (vgl. VSG/BS 1929, § 86) <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Anpassung der Schulstrukturen auf Gesetzesebene</i> (vgl. ED/BS 2009i, § 2) - <i>Kooperatives Modell auf der Sekundarstufe I mit erhöhter Durchlässigkeit</i> (vgl. ED/BS 2009i, Art. §; ED/BS 2009i, § 32) - <i>Qualitätsmanagement</i> (vgl. ED/BS 2005a, b) 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernbeurteilungsverordnung OS vom 10. Juni 2003 (vgl. VB/BS 2003, § 3, 5, 7, 9-12) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitfaden „Erweiterte Beurteilungsformen“ vom August 2006 (vgl. ED/BS 2006b) - Organisation und Konzeption der jährlichen Orientierungsarbeiten. <p>Entscheidungsinanz im Diszensfall:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildungsdepartement (Rekurs) - Freiwillige Aufnahmeprüfung (vgl. VSV/BS 2003, § 13) <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leistungstests</i> (vgl. ED/BS 2009k; ED/BS 2009i, § 57c) - <i>Übertrittsentscheide nach Kriterien</i> (vgl. ED/BS 2009i, § 57) 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Förderung aller Schülerinnen und Schüler ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend - Einsatz von Stütz- und Förderkursen (vgl. VSG/BS 1929, §. 32) <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen (Berechnung nach Sozialindex) - Personelle Ressourcen - Materielle Ressourcen <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Aus- und Weiterbildungskurse zu didaktisch-methodischen Kompetenzen zur Förderdiagnostik</i> - <i>Neue Rahmenbedingungen (verbindliche Lektionen zur Zusammenarbeit)</i> - <i>Ressourcenverteilung</i>
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	<p>Umsetzung: Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schulen werden durch eine Schulleitung geführt. <p>Schulrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeder Orientierungsstufe steht ein Schulrat zur Seite, der eine beratende und unterstützende Funktion hat <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Neue Leitung der Volksschule im Rahmen der Teilautonomie</i> 	<p>Umsetzung: Entscheidungsinanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheide werden im pädagogischen Team getroffen - Rektoren (neu Schulleitung) sind berechtigt zur Einsichtnahme in die Lernberichte und stellen Verfügung aus - Förderung eines reflexiven Vorgehen in Beurteilungsfragen <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Jedes Schulhaus überprüft ihre Qualität anhand Qualitätsstandards durch interne Evaluationen</i> - <i>Schulleitbild, wird regelmässig überprüft</i> 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pädagogische Teams - Unterstützung durch Förderzentrum - Förderung der förderdiagnostischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrpersonen <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Verbindliche Einführung von pädagogischen Teams</i> - <i>Kollektive Ressourcen stehen jedem Schulhaus für die Förderung zur Verfügung</i> - <i>Förderkonzept nach dem Kaskadenmodell</i>
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung: Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kollegiale Hospitationen Feedback und Beratung im pädagogischen Team - Zusammenarbeit Schule-Eltern (Gespräche) <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mitarbeit in Qualitätsgruppen</i> - <i>Individual-Feedback</i> 	<p>Umsetzung: Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstbeobachtung (Lerntagebuch) - systematische und spontane Beobachtungen - Gespräche - schriftliche Überprüfungsformen: Lernzielkontrollen - Portfolio, Projekte - Orientierungsarbeiten (obligatorisch) <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Leistungsportfolio</i> 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Innere Differenzierung des Unterrichts - Individuelle Förderung durch formative Beurteilung - Orientierungsarbeiten - Sozial-kooperatives und selbst-reguliertes Lernen der Schülerinnen und Schüler (Lerntagebuch)

Tab. 11.5.4.2 Übersicht Kanton Basel-Stadt: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

11.6 Regelungen und Massnahmen im Kanton Bern

Die rechtlichen Grundlagen zum Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I sind im bernischen Volksschulgesetz (Nr. 432.210) vom 19. März 1992 (vgl. VSG/BE 1992, 2007), in der Volksschulverordnung (Nr. 432.211.1) vom 28. Mai 2008 (vgl. VSV/BE 2008) sowie in der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule vom 7. Mai 2002 (vgl. DVBV/BE 2002, mit Änderungen per August 2008) gesetzlich verankert. Im Lehrplan des Kantons Bern von 1995 werden die Beurteilung und Förderung anhand methodisch-didaktischer Prinzipien erläutert (vgl. LP/BE 2006/08). Alle die hier aufgeführten Dokumente und Gesetzesvorlagen sind bei der Erziehungsdirektion Bern in elektronischer Form zu beziehen.⁷²

11.6.1 Rahmenbedingungen

Im Folgenden wird das Übertrittsverfahren im Kanton Bern unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen auf Systemebene untersucht. Dabei sind die für die Regelungen der Übertrittsverfahren zuständigen Behörden aufzuführen, die den Vollzug kontrollieren und beaufsichtigen. Daran anschliessend werden die Strukturen der obligatorischen Schule, in die das Übertrittsverfahren eingeschlossen ist, dargestellt. Zum Thema der geplanten Massnahmen werden die Entwicklungen, die sich im Bereich der schulischen Selektionsprozesse abzeichnen, aufgeführt. Die folgenden Ausführungen zum Thema der Schulaufsicht stützen sich im Wesentlichen auf die Änderung des Volksschulgesetzes vom 17. August 2007, welche die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden regelt (vgl. VSG/BE 2007, Art. 34-36, 43-44, 50-52).

11.6.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Die Aufsichtsfunktion und die Steuerung der Volksschulen werden durch den Regierungsrat wahrgenommen, der allgemeine Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen in Form von Gesetzesgrundlagen festlegt (vgl. ED/BE 2008a, S. 5; VSG/BE 2007, Art. 50). Bei der Erziehungsdirektion liegt die Gesamtverantwortung für die kantonale Steuerung der Volksschule, wobei das Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung die ihm von der Erziehungsdirektion übertragenen Aufgaben bearbeitet (vgl. ED/BE 2009a, S. 8). Es liegt auch in der Kompetenz der Erziehungsdirektion die rechtlichen Regelungen zum Übertrittsverfahren in Form einer Direktionsverordnung zu erlassen (vgl. DVBV/BE 2002, mit Änderungen per August 2008). Alljährlich wird durch die Erziehungsdirektion eine statistische Erhebung über die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I vorgenommen, wobei eine Quotenregelung im Kanton Bern nicht existiert (vgl. ED/BE 2008a, S. 5; VSG/BE 2007, Art. 51a, b). Die kommunale Aufsicht obliegt den regionalen Schulinspektoren, die für die Beratung der Gemeinden und für den Vollzug der Qualitätssicherung zuständig sind (vgl. VSG/BE 2007, Art. 52, 52a). Diese Fachstelle des Amtes für Kindergarten, Volksschule und Beratung beinhaltet konkret folgende Aufgabenbereiche (vgl. ED/BE 2009a, S. 9):

- Das kantonale Controlling über die Aufgabenerfüllung durch die Gemeinden,
- die Unterstützung der kommunalen Behörden und Schulleitungen durch Auskunft und Beratung zum korrekten Vollzug,

⁷² Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass gewisse Beurteilungsgrundlagen im Kanton Bern im deutschsprachigen im Vergleich zum französischsprachigen Kantonsteil verschieden geregelt sind (vgl. DVBS/BE 2002). Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschliesslich auf den deutschsprachigen Kantonsteil.

- die Kommunikation mit den Gemeinden und Schulen,
- die Überprüfung der Umsetzung und der Einhaltung der kantonalen Vorschriften und
- die Behandlung von Rekursen gegen Verfügungen der kommunalen Behörden.

Die Aufgabenbereiche der regionalen Schulinspektorate beziehen sich auf die geleitete Schule als Organisation und auf ihren Träger, nicht aber auf die einzelne Lehrperson (vgl. ebd., S. 9).

Auf Ebene der Gemeinde sind die vom Kanton angeordneten Bildungsziele, Inhalte und Rahmenbedingungen zu ergänzen und zu konkretisieren (vgl. VSG/BE 2007, Art. 51, Abs. 2, lit. a, b). Auf der Grundlage der Teilrevision des Volksschulgesetzes (REVOS 08) wurde unter anderem auch die Aufsicht und Führung der bernischen Volksschulen seit dem Schuljahr 2009/10 neu nach dem Prinzip der Teilautonomie organisiert (vgl. ED/BE 2008a). Im Rahmen der geleiteten Schule ist die Schulleitung für die betrieblich-operative Leitung, Führung und Entwicklung der Schule zuständig (vgl. VSG/BE 2007, Art. 36), während strategisch-politische Aufgaben durch eine politische Behörde bearbeitet werden (ED/BE 2008a, S. 5f.; VSG/BE 2007, Art. 35).⁷³ Diese Aufgaben werden in der Regel durch die Schulkommission wahrgenommen, sie können aber auch im Rahmen der Organisationsautonomie einem anderen Aufsichtsorgan zugewiesen werden (vgl. ED/BE 2008a, S. 6).

Die Schulleitung hat sich für die verschiedenen Bereiche des Schulbetriebes verantwortlich zu zeigen: Personalführung, pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Administration sowie Informations- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. ED/BE 2008a, S. 7). Die Umsetzung der kantonalen Regelungen und die schulinterne Weiterbildung sind ebenso Aufgabenbereiche, für welche die Schulleitung zuständig ist. Fragen zur schulischen Selektion, Beurteilung und Förderung sind auf der Grundlage von schulinternen Weiterbildungen gezielt anzugehen. Innerhalb des Lehrerkollegiums, das als beratendes und unterstützendes Gremium für die Schulführung zuständig ist, kommt der Mitwirkung der einzelnen Lehrperson eine wichtige Funktion zu (vgl. ED/BE 2009a, S. 8; VSG/BE 2007, Art. 44, Abs. 1).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Kanton Bern mit den Neuerungen durch REVOS 08 den Schulgemeinden eine höhere Organisationsautonomie zugesprochen wird, die sich auf die Entwicklung der Schulqualität unmittelbar auswirkt. Weil die Schulleitung und Lehrpersonen für eine qualitativ gute Schule zuständig sind, können Fragen zur Schulqualität in Stufen- und Schulhauskonferenzen bearbeitet und Massnahmen situativ angepasst werden (vgl. VSG/BE 2007, Art. 44, Abs. 2).

11.6.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Der Besuch des Kindergartens, der in der Regel ein Jahr dauert (vgl. KG/BE 1983, Art. 4, Abs. 1), ist im Kanton Bern bis im Schuljahr 2012 noch freiwillig (vgl. KG/BE 1983, Art. 5). Je nach Situation der Schulgemeinde besteht die Möglichkeit, dass die Kinder bereits im vierten Altersjahr in den Kindergarten eintreten und dadurch auch einen zweijährigen Kindergartenbesuch absolvieren können. Nach der Grundausbildung im Kindergarten besuchen die Kinder die sechs Jahre dauernde Primarschule (vgl. VSG/BE 1992, Art. 3, Abs. 1). Nach der sechsten Klasse erfolgt der Wechsel an die dreijährige Sekundarstufe I, die je nach Modell in eine Real- und Sekundarschule oder in Real- und Sekundarklassen gegliedert ist (vgl. VSG/BE 1992, Art. 3, Abs. 2). Den Gemeinden im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern steht es frei, in der Sekundarstufe I zusätzlich noch spezielle Sekundarklassen mit gymnasialem Niveau zu führen. Für die Strukturierung der Sekundarstufe I sind mit der Einführung des Volksschulgesetzes von 1992 vier Modelle ausgearbeitet worden, welche den Schulgemeinden als Beispiele für die Realisierung dienen (vgl. EDK/BE 1995, S. 44ff.):

⁷³ Strategischpolitische Aufgaben umfassen Rahmenbedingungen im Sinne von Leitplanken, die von der Schulkommission bearbeitet werden. Betrieblich-operative Aufgaben beziehen sich auf Einzelfälle, die von der Schulleitung zu erledigen sind (vgl. ED/BE 2009a, S. 10ff.).

- Modell 1: Nach dem traditionellen Modell sind die Real- und Sekundarklassen örtlich getrennt. Es gibt wenige bis keine Berührungspunkte zwischen den beiden Abteilungen (vgl. EDK/BE 1995, S. 44).
- Modell 2: Dieses Modell ist nach dem traditionellen Modell strukturiert: Der Unterschied zwischen Modell 1 und 2 liegt darin, dass die beiden Abteilungen Real- und Sekundarklasse in der gleichen Schulanlage unterrichtet werden. Dadurch können Zusammenarbeitsformen, wie gemeinsame Schulanlässe oder fakultative Fächerbesuche, für alle Schülerinnen und Schüler angeboten werden (vgl. EDK/BE 1995, S. 46).
- Modell 3a: Nach dem am häufigsten praktizierten Modell „Manuel“ werden die Schülerinnen und Schüler nach Leistungsniveau in die Stammklassen Real- und Sekundarklassen aufgeteilt. Der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch findet in abteilungsübergreifenden Klassen in zwei Niveaugruppen (Real- und Sekundarniveau) statt. Das Modell „Manuel“ ist ein kooperatives Modell, das die Durchlässigkeit ermöglicht (vgl. EDK/BE 1995, S. 47; EDK/BE 1994, S. 34).
- Modell 3b: Nach dem Modell „Spiegel“ werden die Real- und Sekundarschüler in einem Klassenzimmer gemeinsam unterrichtet (vgl. EDK/BE 1994, S. 36). Die sogenannten Nebenfächer erfolgen in heterogen zusammengesetzten Klassen oder Gruppen (vgl. ebd., S. 36). Für die Hauptfächer, Mathematik, Französisch und Deutsch werden homogene Leistungsgruppen gebildet (vgl. ebd., S. 36).
- Modell 4: Das Modell „Twann“ verzichtet ganz auf eine äussere Differenzierung (vgl. EDK/BE 1994, S. 37). Real- und Sekundarschüler werden in allen Fächern gemeinsam unterrichtet. In den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch werden in Form eines binnendifferenzierten Unterrichts zwei Leistungsgruppen gebildet, die von einer Lehrperson gleichzeitig unterrichtet werden (vgl. ebd. 1994, S. 37).⁷⁴

Im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern werden auf der Sekundarstufe I in der Regel Real- und Sekundarklassen parallel geführt (vgl. DVBS/BE 2008, zu Art. 25). Den Schulgemeinden wird die Wahl des Modells überlassen (vgl. ebd., zu Art. 25). Von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK/BE (1995) wurden kooperative und integrierte Strukturen empfohlen, da diese insbesondere eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Niveauebenen bzw. Schultypen erlaube (vgl. EDK/BE 1995, S. 46ff.). Für die Zuweisung zu einem Schultyp gilt dabei folgende Regelung: Den Status einer Sekundarschülerin bzw. -schülers erhält, wer in mindestens zwei der drei Niveaufächer, Deutsch, Französisch, Mathematik, den Anforderungen der Sekundarschule entspricht (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 36, Abs. 4).

Wie folgende Tabelle 11.1.6.1 verdeutlicht, dauert im Kanton Bern das Übertrittsverfahren fünf Semester. Der Beurteilungsprozess, auf dem der Übertrittsentscheid basiert, beginnt bereits im fünften Schuljahr und endet nach dem ersten Semester des siebten Schuljahres mit der definitiven Zuweisung (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 32, Abs., Art. 37). Zu Beginn des 5. Schuljahres findet ein Informationsabend für die Eltern statt, an dem das Übertrittsverfahren und die möglichen Bildungsgänge in der Sekundarstufe I vorgestellt werden (vgl. ED/BE 2008c; Abb. 11.6.1, Schritt 1).

74 Die Bezeichnungen „Manuel“, „Spiegel“ und „Twann“ beziehen sich auf Modelle, die in den besagten Versuchsschulen durchgeführt wurden.

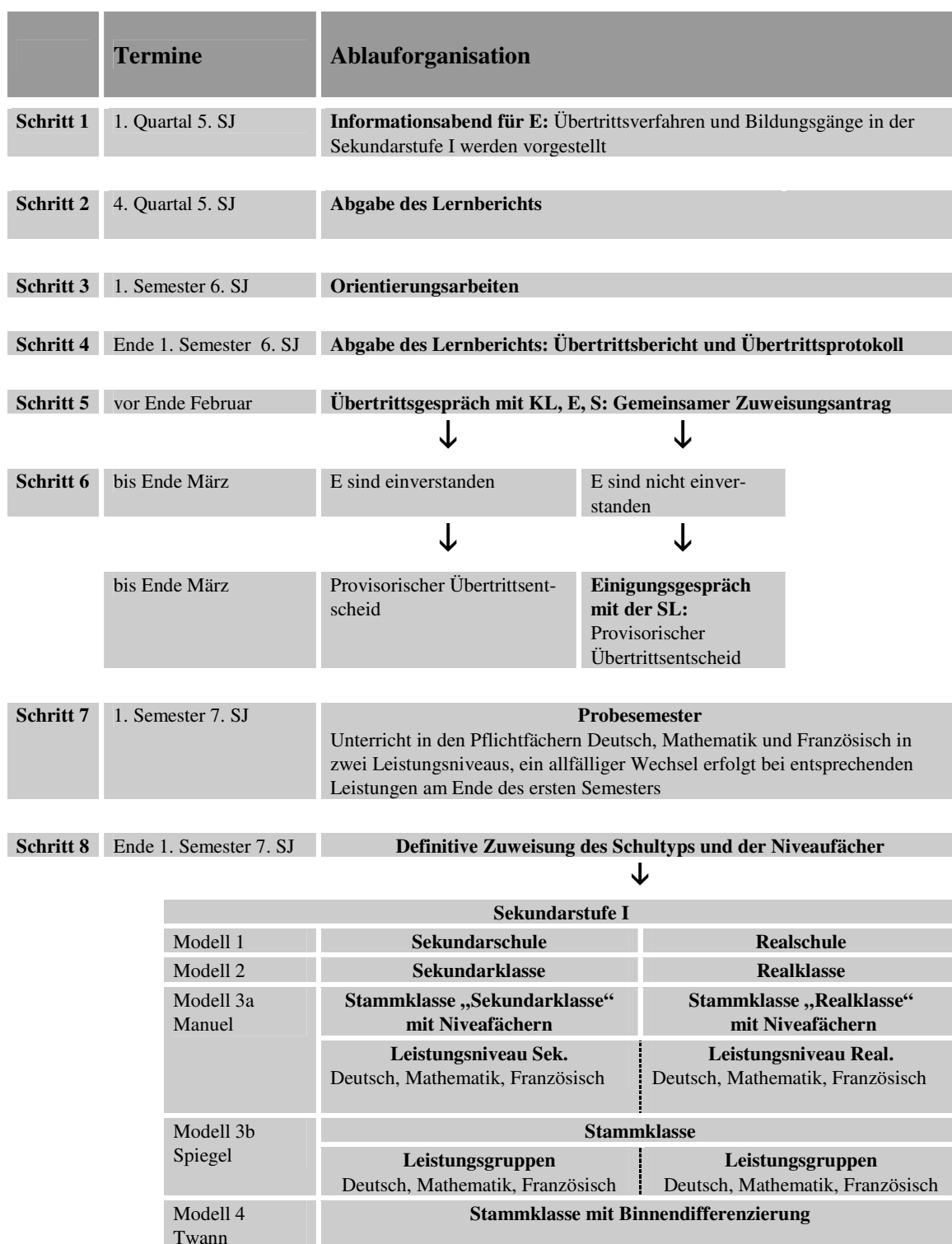


Abb. 11.6.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Bern.
Verwendete Abkürzungen: E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; KL = Klassenlehrperson; S = Schülerin oder Schüler; SL = Schulleitung; SJ Schuljahr

Während des fünften Schuljahres werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeits- und Lernverhalten beobachtet und in ihrer Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik beurteilt. Die Leistungsbeurteilung mündet in einem Beurteilungsbericht des 5.

Schuljahres, der am Ende des zweiten Semesters abgegeben wird und der bereits Grundlage für die Entscheidungsfindung bildet (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 32, Abs. a; Abb. 11.6.1, Schritt 2).

Im Laufe des ersten Semesters des sechsten Schuljahres werden in den drei Übertrittsfächern, Deutsch, Französisch und Mathematik, Orientierungsarbeiten durchgeführt, die von den Lehrpersonen der abgebenden Schulen und unter Mitwirkung der Lehrpersonen der Sekundarstufe I gestaltet werden (vgl. ED/BE 2008c; DVBS/BE 2002, Art. 28, Abs. 1, 3; Abb. 11.6.1, Schritt 3). Am Ende des ersten Semesters des sechsten Schuljahres wird der Übertrittsbericht sowie das Übertrittsprotokoll abgegeben, auf dem die Niveauzuweisung der einzelnen Fächer sowie der Schultyp bzw. das Leistungsniveau aus Sicht der Lehrpersonen festgehalten wird (vgl. ED/BE 2008c; DVBS/BE 2002, Art. 33, Abs. 1 lit. a, b; Abb. 11.6.1, Schritt 4).

Ebenso gehen die Eltern und das Kind vor, indem sie auf dem Übertrittsprotokoll ihren Wunsch der Zuweisung aus ihrer Sicht vermerken (vgl. ED/BE 2008c; DVBS/BE 2002, Art. 33, Abs. 1 lit. a, b; Abb. 11.6.1, Schritt 4). Danach führt die Klassenlehrperson mit den Eltern und der Schülerin bzw. dem Schüler das Übertrittsgespräch (vgl. ED/BE 2008c; DVBS/BE 2002, Art. 34, Abs. 1; Abb. 11.6.1, Schritt 5). Ziel dieser Besprechung ist der gemeinsame Zuweisungsantrag, der auf dem Übertrittsprotokoll festzuhalten ist (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 34, Abs. 2), der dann an die Schulleitung weitergeleitet wird (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 34, Abs. 3; ED/BE 2010e).

Wenn sich die Klassenlehrperson und die Eltern nicht einigen können, so findet ein Einigungsgespräch mit der Schulleitung statt, an dem alle Beteiligten anwesend sind. Im Idealfall können sie sich auf einen gemeinsamen Zuweisungsantrag einigen. Findet keine Einigung statt, so entscheidet die Schulleitung auf der Grundlage des Übertrittsberichts über die provisorische Zuweisung der Schülerin oder des Schülers (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 36, Abs. 1). Das erste Semester des siebten Schuljahres gilt für alle Schülerinnen und Schüler als Probesemester (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 38, Abs. 1).

Nach einem insgesamt fünfsemestrigen Übertrittsverfahren endet der Prozess mit dem definitiven Schullaufbahnentscheid durch die Schulleitung am Ende des ersten Semesters des siebten Schuljahres (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 38, Abs. 2). Die Grundlage hierfür bildet die Beurteilung im Probesemester. Bei entsprechenden Leistungen erfolgt eine Umteilung des Schultyps und/oder der Niveauzuweisung in den drei Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 38, Abs. 2).

11.6.1.3 Geplante Massnahmen

Im Kanton Bern ist das Thema „Selektion in der Volksschule“ seit geraumer Zeit Gegenstand bildungspolitischer Diskussionen (vgl. ED/BE 2009b). Während sich die einen Bildungspolitiker für eine selektionsfreie Schule einsetzen⁷⁵, verlangen andere wiederum verschärfte Selektionsmassnahmen (vgl. ED/BE 2009b). So reichte im Januar 2006 Grossrat Hostettler (SVP) eine Motion ein, mit der Forderung, die Selektion im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I neu zu organisieren. Kritisiert wurde beim derzeitigen Verfahren die zu stark subjektiv geprägte Beurteilungspraxis, die in der Folge auch zur Benachteiligung der Jungen gegenüber den Mädchen führe. Gefordert wurden objektivierende und geschlechtergerechtere Massnahmen bei den Übertrittsverfahren, die zu leistungsgerechteren Zuweisungen beitragen könnten. Dabei wurde der grosse Rat ersucht, folgende Änderungen einzuleiten (vgl. ER/BE 2006):

75 Die im November 2007 eingereichte Motion durch die Grossrätin Baltensberger (SP) forderte eine neue Variante für eine selektionsfreien Schule. Der Regierungsrat lehnt es in seiner Antwort ab, die selektionsfreie Sekundarstufe I im Kanton Bern im Rahmen der Volksschulgesetzrevision 2012 umzusetzen. Als Grund wurden unter anderem die für die Lehrpersonen gehäuften und dadurch belastenden Änderungsmaßnahmen aufgeführt, die sich in letzter Zeit durch zahlreiche Reformen ergeben hätten, weshalb auf eine solch radikale Reform derzeit nicht eingegangen werden könnte (vgl. ED/BE 2009d, S. 6).

- Das Übertrittsverfahren mit einem standardisierten Leistungstest zu ergänzen,
- die Grundlage des Übertrittsentscheids aus den drei Elementen „Erfahrungsnote“, „Empfehlung der Lehrkraft“ und „Leistungstest“ zusammenzusetzen,
- die Auswahl der beurteilungsrelevanten Fächer ausgewogener nach sprachlicher und mathematischer Ausrichtung zu gestalten und
- das Mitspracherecht der Eltern einzuschränken.

Der Regierungsrat hat in seiner Antwort darauf hingewiesen, dass das Übertrittsverfahren im Rahmen der Bildungsstrategie durch die Erziehungsdirektion überprüft werde. Zusätzlich wurde eine Forschung an die Pädagogische Hochschule Bern in Auftrag gegeben, die das Übertrittsverfahren, insbesondere im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Bildungsbenachteiligung, zu untersuchen hatte (vgl. ER/BE 2006, S. 2). Im Ergebnis zeigt die Forschung, dass sich „Geschlechtergerechtigkeit“ als bildungspolitische Forderung nicht auf isolierte Massnahmen im Bereich des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu beschränken habe, sondern dass ihr innerhalb der Schulprofile die Rolle einer Querschnittfunktion zuzuweisen sei (vgl. Kap. 4, hier vorliegend). Unter anderem wurde auch darauf hingewiesen, dass selbst ein nach allen Kriterien verschiedener Gerechtigkeitsaspekte entwickeltes Selektionsverfahren keine gerechte Selektion garantieren könne, solange die zugrunde liegenden Lern- und Sozialisationsprozesse keine gerechten Chancen ermöglichten. Der Forderung eines geschlechterneutralen Unterrichts, so Bauer & Heid (2009), sei nicht nur während des Übertrittsverfahrens, sondern als flächendeckende Massnahme von der Einschulung bis zum Abschluss der schulischen Bildung gerecht zu werden (vgl. Bauer & Heid 2009, S. 52).

Die Erziehungsdirektion hat das Übertrittsverfahren im Zusammenhang mit den Bildungsstrategien geprüft (vgl. ED/BE 2009a, S. 10). Nebst strukturellen Bemühungen auf Sekundarstufe I wurde auch der Frage nachgegangen, wie der über mehrere Jahre andauernde Selektionsdruck abgebaut werden könnte (vgl. ED/BE 2009a, S. 34). Die Gründe, die zur Überlastung bei allen am Übertrittsverfahren beteiligten Personen führen, werden wie folgt dargelegt:

„Der Widerspruch für Lehrpersonen durch ihre Doppelrolle als Förderer und „Richter“ (Selektionsentscheid) erweist sich vor allem im deutschsprachigen Kantonsteil als Belastung. Auch für Eltern, Schülerinnen und Schüler kann die Übertrittssituation bedrückend werden, da keine Drittmeinung von aussenstehenden Fachpersonen oder durch einen lehrpersonenunabhängigen Verfahrensteil gewährleistet ist und damit ein Willküraspekt mitschwingt. Das Verfahren dauert zudem mit 2.5 Jahren sehr lange. Da der Kanton keine Vorgaben zu den Mindestanforderungen für den Eintritt in eine Sekundarklasse macht, bestehen grosse Differenzen der Übertrittsquoten“ (ED/BE 2010a).

Da das derzeitige Übertrittsverfahren insgesamt fünf Semester dauert, wurde von der Projektgruppe in erster Linie eine Verkürzung des Verfahrens vorgesehen, mit dem Ziel, den Selektionsstress für Lehrpersonen und Schülerschaft im Schulalltag zu reduzieren. In einem zweiten Schritt seien auch die Einigungsgespräche zu überprüfen, die sich für die Beteiligten, insbesondere im Dissensfall, als teilweise problematisch erwiesen hätten. In der Folge wurde unter anderem auch geklärt, ob bei Uneinigkeit der Zuweisung eine freiwillige Prüfung durchgeführt werden könnte, womit allerdings die Orientierungsarbeiten in Frage gestellt seien. Es wurde auch der Frage nachgegangen, inwieweit Orientierungsarbeiten durch die von HarmoS vorgesehenen Leistungstests zu ergänzen oder zu ersetzen seien. Zu welchem Zeitpunkt die standardisierten Tests eingesetzt würden, konnte bis zum heutigen Zeitpunkt noch nicht festgelegt werden. Die Projektgruppe ist sich hingegen einig, dass standardisierte Tests nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden sollten. Zweck dieser standardisierten Tests könnte allenfalls die Kontrolle der Beurteilungspraxis von Lehrpersonen sein, wie dies auch bereits mit den Orientierungsarbeiten angestrebt wird. Eine weitere Frage ist diejenige der Gewichtung des Elternmitspracherechts im Verhältnis zum Expertenurteil. Im Rahmen des Projekts „Revidiertes Volksschulgesetz – REVOS 2012“ wurde eine Vereinfachung des Verfahrens und zur Entlastung der Beteiligten geplant, was folgende Überprüfungsmassnahmen erfordert (vgl. ED/BE 2010a):

- Die Überprüfung des Übertrittsverfahrens in zeitlicher Hinsicht (Beginn, Dauer, definitiver Zuweisungsentscheid),
- die Überprüfung des Einigungsgespräches, das als Belastung für die Beteiligten wahrgenommen wird (Einschränkung der Elternmitsprache, Art des Einbezugs der Schülerinnen bzw. der Schüler etc.) und
- die Überprüfung eines lehrpersonenunabhängigen Verfahrensteils in Form von Orientierungsarbeiten und standardisierten Testverfahren (Durchführung eines Tests für alle Schülerinnen und Schüler, der als objektivierender Teil in das Übertrittsverfahren einbezogen werden könnte) oder in Form einer freiwilligen kantonalen Prüfung bei Uneinigkeit.

Im Weiteren sind auch strukturelle und schulorganisatorische Massnahmen geplant: Im Zusammenhang mit der Vorlage HarmoS, welche von den Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern des Kantons Bern am 27. September 2009 angenommen wurde, sind das Schuleintrittsalter, die Dauer der Volksschule und die Ziele für die einzelnen Stufen anzupassen (vgl. ED/BE 2009d). Die viele Bereiche umfassende Bildungsstrategie geht unter anderem auch mit einer neuen Schulaufsicht und Beratung einher. Im Rahmen der im Schuljahr 2009/10 neu eingeführten Schulaufsicht sind auch verschiedene Formen der externen und internen Evaluationen geplant, welche die Schulqualität periodisch überprüfen (vgl. VSG/BE 2007, S. 6; ED/BE 2009c). 6). Für die Überprüfung der Qualität des Unterrichts ist eine interne Evaluation vorgesehen, die teilweise bereits in einigen Schulen erprobt wird (vgl. VSG/BE 2007, S. 6). In Zukunft sollen die Schulen im Kanton Bern auch durch webbasierte, standardisierte Instrumente in ihrer Aufgabe der Selbstevaluation entlastet werden (vgl. VSG/BE 2007, S. 6; ED/BE 2010d). Angesichts der finanziellen Lage des Kantons wird im Regierungsrat zu einem späteren Zeitpunkt über die definitive Einführung einer externen Schulevaluation entschieden (vgl. VSG/BE 2007, S. 6).

11.6.2 Leistungsbeurteilung

Gestützt auf Artikel 25 und 26 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern vom 19. März 1992 (vgl. VSG/BE 1992, Art. 25 u. 26) und Artikel 23a-c der Volksschulverordnung vom 28. Mai 2008 (vgl. VSV/BE 2008, Art. 23a-c) wird die Leistungsbeurteilung im Übergang von Primarschule zur Sekundarstufe I durch die Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule vom 7. Mai 2002 (vgl. DVBS/BE 2002; inkl. Änderungen per August 2008) geregelt. Die einzelnen Regelungen werden durch einen Kommentar erläutert (vgl. DVBS/BE 2008). Weitere Hinweise zur Beurteilung lassen sich im Lehrplan des Kantons Bern von 1995 und in den Änderungen und Ergänzungen desselben von 2002-2008 finden (vgl. LP/BE 1995; 2006/08).

11.6.2.1 Akteure der Beurteilung

Nachdem im Kanton Bern das Beurteilungskonzept „Schübe“ aufgrund mangelnder Akzeptanz in der Lehrerschaft scheiterte, wurde im Jahr 2004 von der Erziehungsdirektion das neue Konzept „Beurteilung 04“ entwickelt (vgl. ED/BE 2004b, S. 1). Das neue Konzept erlaubt einen Beurteilungsspielraum in gewissen Bereichen: „Selbstbeurteilung, Information an die Eltern, Organisation der Orientierungsarbeiten“ und „Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten“ (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 2). Innerhalb dieses Beurteilungsspielraumes erarbeitet die Schulleitung zusammen mit dem Lehrerkollegium ein schulinternes Beurteilungskonzept aus, das Ziele der Beurteilung, Kriterien und Richtlinien in den obgenannten Bereichen aufführt. Die Festlegung einer gemeinsamen Beurteilungspraxis, die zentraler Bestandteil einer Schulorganisation dar-

stellt, ist für alle am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure als verbindlich zu erklären und gegenüber der Schülerschaft, den Eltern und den Behörden transparent zu machen (vgl. ED/BE 2008b, S. 1, Kommentar zu Art. 2). Gemäss Direktionsverordnung soll das Beurteilungskonzept Klarheit in Beurteilungsfragen schaffen und den Beteiligten Sicherheit geben.

In erster Linie ist es Aufgabe der Klassenlehrperson, Beurteilungen im Selektionsprozess wahrzunehmen (vgl. VSV/BE 2008, Art. 23. lit. b). Diese anspruchsvolle Aufgabe liegt allerdings nicht allein in der Verantwortung der Klassenlehrperson, sondern es ist Aufgabe der Schule als Ganzes, Fragen der Beurteilung gemeinsam anzugehen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3). Im Lehrerteam der 5./6. Primarstufe werden die Schülerleistungen und die damit verbundenen Übertrittsentscheide gemeinsam besprochen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 29, Abs. 1). Eine enge Zusammenarbeit ist insbesondere dann notwendig, wenn Unsicherheiten in Bezug auf den Zuweisungsentscheid bestehen oder Probleme mit der Schülerschaft auftreten. Gemeinsam werden die verschiedenen Wahrnehmungen der Lehrpersonen ausgetauscht und Erfahrungen und Kenntnisse für Lösungsmöglichkeiten reflektiert (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3). Diese Zusammenarbeit kann zu regelmässigen Teamsitzungen ausgebaut werden, an denen Themen der individuellen Beurteilung und Förderung zu diskutieren, Lernkontrollen gemeinsam zu erarbeiten und Beobachtungsprotokolle zu besprechen sind (vgl. ebd., S. 3). Im Idealfall arbeiten die Lehrpersonen einer Stufe oder Klasse auch während des Unterrichts zusammen, indem sie in Form von Teamteachings die Schülerinnen und Schüler gemeinsam betreuen.

Die Zusammenarbeit ist insbesondere im Hinblick auf den Stufenwechsel von der Primarschule zur Sekundarstufe I intensiv zu pflegen, damit ein regelmässiger Austausch zwischen den abgebenden und aufnehmenden Schulen stattfinden kann (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3). Dieser Erfahrungsaustausch schafft wichtige Voraussetzungen für die Beratung und Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die weitere Schullaufbahn (vgl. ebd., S. 3). Damit die Primarlehrpersonen ihre Einschätzungen im Hinblick auf die prognostischen Schullaufbahnentscheidungen reflektieren können, sind die Sekundarlehrpersonen verpflichtet, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler den Eltern mitzuteilen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 29, Abs. 2; ED/BE 2008b, Kommentar zu Art. 29). Die Zusammenarbeit zwischen den Primar- und den Sekundarlehrkräften ist im Weiteren auch bei der Planung, Entwicklung und Auswertung der Orientierungsarbeiten vorgesehen (vgl. DVBS/BE 2002, Abs. 28, Abs. 3).

Gemäss Artikel 30 der Direktionsverordnung sind auch die Schülerinnen und Schüler in das Übertrittsverfahren aktiv einzubeziehen und als Beurteilende ihrer eigenen Leistungen ernst zu nehmen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 30). Bestandteil der Selbstbeurteilung sind die Sachkompetenz sowie das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 10). Es steht den Lehrpersonen frei, wie oft und in welcher Form die Selbstbeurteilung erfolgt (vgl. ED/BE 2008b, Kommentar zu Art. 10). Verbindlich hingegen ist, dass mindestens einmal jährlich eine Selbstbeurteilung durchgeführt wird und dass die Originale der Selbstbeurteilungen den Lernenden zurückgegeben werden (vgl. ED/BE 2008b, Kommentar zu Art. 10). Es existieren zu diesem Zweck keine offiziellen, verbindlichen Formulare. Die Erziehungsdirektion stellt immerhin in elektronischer Form Musterformulare zu Verfügung. Im Anschluss an die Selbstbeurteilung erfolgt ein Gespräch zwischen der Lehrperson und der Schülerin bzw. des Schülers, wobei Fremd- und Selbstwahrnehmungen auszutauschen sind (vgl. ED/BE 2008b, Kommentar zu Art. 10).

Ein wichtiger Bestandteil der Beurteilung bildet auch die Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 32, Abs. 1 lit. b), mit dem Ziel, die Leistungen, das Arbeits- und Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler aus einer weiteren Perspektive zu erfassen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 6): „In der Zusammenarbeit mit den Eltern treffen unterschiedliche Ansichten, Werthaltungen und Handlungsweisen aufeinander“ (ebd., S. 6). Durch einen regelmässigen Informations- und Gedankenaustausch können zudem Probleme rechtzeitig erkannt und geeignete Massnahmen eingeleitet werden (vgl. ebd., S. 6).

Im Hinblick auf den Übertritt bilden die Beobachtungen ein weiteres Element im „Beurteilungsmosaik“ (DVBS/BE 2002, Art. 32, Abs. 1., lit. b). Anlässlich eines Übertrittsgespräches, an dem Lehrperson, Eltern und Schülerin bzw. Schüler anwesend sind, werden die einzelnen

Einschätzungen thematisiert (vgl. ED/BE 2008b, Kommentar zu Art. 32). Die Zuweisung zu einem Schultyp der Sekundarstufe I basiert auf einem Konsensentscheid (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 33). Anlässlich des Übertrittsgespräches wird ein Übertrittsprotokoll ausgefüllt, auf dem die Zuweisung der Lernenden zu den Schultypen bzw. -niveaus der Sekundarstufe I von der Lehrperson, der Schülerin oder dem Schüler sowie den Eltern festgehalten wird (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 33). Kommt keine Einigung zustande, so findet ein Einigungsgespräch mit der Schulleitung statt (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 35, Abs. 1, 2). Je nach Situation ist es sinnvoll, noch weitere Personen in das Gespräch einzubeziehen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 35, Abs. 2).

11.6.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Grundlagen für die Schülerinnen- und Schülerbeurteilung bildet einerseits der Lehrplan (vgl. LP/BE 2006/08 S. 20f., Ziff. 6.4), andererseits die nach dem Beurteilungskonzept ausgerichtete Direktionsverordnung (DVBS/BE 2002) und die dazu ergänzenden Kommentare (vgl. ED/BE 2004; 2008b). Obwohl das neue Konzept „Beurteilung 04“ eine Vereinfachung wichtiger Bereiche darstellt, wurde an den Grundsätzen von „Schübe“ festgehalten (ED/BE 2004b, S. 1). Auch im neuen Konzept „Beurteilung 04“ hat demzufolge die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen nach den so genannten FLUT-Grundsätzen, „förderorientiert“, „lernzielorientiert“, „umfassend“ und „transparent“, zu erfolgen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3a-d, S. 1):

- „Förderorientierte Beurteilung“: Gemäss Lehrplan dient die Beurteilung in erster Linie der Analyse, Diagnose und Förderung des Lernens (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Als „förderorientiert“ wird eine Beurteilung dann bezeichnet, wenn diese lernprozessbegleitend die individuellen Lernfortschritte, Stärken und Schwächen aufzeigt (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3a, S. 1). Den Schülerinnen und Schülern ist dementsprechend differenzierte Rückmeldungen zu geben, damit Stärken gezielt aufgebaut und allenfalls Schwächen abgebaut werden können.
- „Lernzielorientierte Beurteilung“: Die Leistungsbeurteilung orientiert sich nach den Lernzielen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3b, S. 1; Art. 5, Abs. 1). Damit beurteilt werden kann, ob eine Schülerin oder ein Schüler die vorgegebenen Lernziele erreicht, sind Unterricht und dementsprechend auch die Leistungskontrollen lernzielorientiert zu gestalten (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3b, S. 1). Grundlage hierfür bilden die im Lehrplan aufgeführten Grob- und Feinziele in den einzelnen Fächern (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Weil die Lehrperson die Auswahl der Lernziele ihres Unterrichts selber bestimmen kann (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 5, Abs. 2), ist die Schülerschaft über die Lernziele in angemessener Form zu informieren (vgl. ED/BE 2008b, S. 1). Denn nur wenn die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler auch weiss, welche Ziele zu erreichen sind, kann er oder sie sich systematisch und zweckgerichtet einsetzen.
- „Umfassende Beurteilung“: Die Beurteilung ist umfassend abzustützen, indem verschiedenste Elemente zu berücksichtigen sind (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3c, S. 1). In Ergänzung des Lehrerurteils soll auch die Selbstbeurteilung durch die Schülerin bzw. den Schüler in den Beurteilungsprozess einbezogen werden. Dabei geht es im Wesentlichen darum, dass die Lernenden Reflexionen über ihr eigenes Arbeits- und Lernverhalten festhalten und diese mit der Lehrperson besprechen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Kap. 6.4). Die Selbst- und Fremdbeurteilung umfasst insbesondere das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, aber auch die Sachkompetenz in den einzelnen Fächern. Die Metapher eines Beurteilungsmosaiks verdeutlicht, dass der Lehrplan von einem breiten Sachkompetenzbegriff ausgeht (vgl. LP/BE 1995, Leitideen zur Sachkompetenz 4): „Die Schule legt grosses Gewicht auf vielfältige Denk- und Arbeitsweisen. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Sachen und Situationen offen zu begegnen. Sie sollen zudem fähig werden, Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten. Die Kenntnis

entsprechender Hilfsmittel und Informationsquellen sowie die Fähigkeit, bereits erworbenes Wissen und Können anzuwenden, sind wichtige Voraussetzungen hierfür“ (LP/BE 1995, Leitideen zur Sachkompetenz 4). Dementsprechend „umfassend“ ist auch die Beurteilung vorzunehmen, die sowohl Quantität als auch Qualität einer Schülerleistung zu berücksichtigen hat. Je nachdem erfolgt die Rückmeldung mittels Lernkontrollen, mit prozessbegleitenden Beobachtungsprotokollen oder mit Hilfe eines Produktbeurteilungsrasters.

- „Transparente Beurteilung“: Die Transparenz bezweckt, dass die Kriterien und die Form der Beurteilung nach aussen hin sichtbar gemacht werden (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3d, S. 1; LP/BE 2006/08, S. 21, Ziff. 6.4). Eine transparente Beurteilung schafft zudem Kontrolle in einer subjektiv orientierten Beurteilungspraxis (vgl. ED/BE 2004b, S. 2, zu Art. 3). Denn erst wenn die Zielvorgaben klar vorgegeben werden, ist sowohl für die Direktbetroffenen als auch für Aussenstehende ersichtlich, wie eine Beurteilung zu Stande gekommen ist (vgl. ED/BE 2004b, S. 2, zu Art. 3). Die Lernenden selber können sich dank einer transparenten Beurteilungspraxis auch zielgerichteter und damit effizienter auf die Leistungskontrollen vorbereiten. Wichtig scheint letztlich auch, dass die Gewichtung der einzelnen Teile des Beurteilungsmosaiks, die in die Gesamtbeurteilung einfließen, zum Voraus bekannt gegeben wird (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 6). Eine transparente Beurteilungspraxis bildet letztlich die Grundlage für eine faire und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule, Eltern und Kinder.

Grundsätzlich beinhaltet die Beurteilung formative, summative und prognostische Rückmeldungen, wobei prozessbegleitende Rückmeldungen eher mündlich und bilanzierende Rückmeldung in Form von Lernkontrollen und Noten zu erfolgen haben (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 7, Abs. 1, 3; ED/BE 2008b, zu Art. 7):

- Formative Beurteilung: Gemäss dem ersten FLUT-Grundsatz sind die Lernenden in ihren Lernprozessen zu begleiten und zu unterstützen. Lernprozessbezogene Rückmeldungen erfolgen mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen und Lernkontrollen während des Unterrichts (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Diese Leistungsbeurteilungen beziehen sich auf das prozessbezogene Lernen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Die formative Beurteilung dient hauptsächlich der individuellen Unterstützung und somit der Förderung. Sie umfasst Bereiche der Sachkompetenz als auch Bereiche des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 4, Abs. 2 lit. a, b). Im deutschsprachigen Kantonsteil umfasst das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten die Bereiche „Lernmotivation und Einsatz“, „Konzentration und Ausdauer“, „Aufgabenbearbeitung“ sowie „Zusammenarbeit und Selbständigkeit“ (DVBS/BE 2002, Art. 9, Abs. 1 lit. a). Entscheidend für die Beurteilung ist die Häufigkeit der zu beobachtenden Verhaltensweisen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 9, Abs. 2), die sowohl von der Lehrkraft, den Mitschülerinnen und -schülern als auch von dem zu Beurteilenden selber protokolliert werden. Das Sozialverhalten wird anlässlich der Elterngespräche thematisiert, wird aber nicht im Lernbericht am Ende des Schuljahres bzw. im Übertrittsbericht des 6. Schuljahres festgehalten (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 17, Abs. 3; Art. 20, Abs. 1 lit. a; Art. 33). Die schulische Entwicklung und das Verhalten der Schülerin oder des Schülers ist ebenso Gegenstand des Elterngesprächs (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 17, Abs. 3). Grundlage hierfür bildet unter anderem die prozessorientierte Beurteilung, die vornehmlich die Verbesserung des Lernerfolges bezweckt (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 7, Abs. 1 lit. a).
- Summative Beurteilung: In Ergänzung zur formativen Beurteilung bezieht sich die summative Beurteilung in bilanzierender Weise auf die lernzielorientierte Norm (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Summative Rückmeldungen erfolgen meist in Form von Lernkontrollen, sei es innerhalb oder am Ende einer Unterrichtseinheit (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Diese Art von Leistungsrückmeldung informiert die Lernenden und die Eltern über den Leistungsstand in einem Fach (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 4,

Abs. 3). Ziel der bilanzierenden Rückmeldung ist vornehmlich die Standortbestimmung einer Schülerin oder eines Schülers sowie der Klasse (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 7, Abs. 1 lit. b).

- Prognostische Beurteilung: Die Prognostische Beurteilung basiert auf der formativen und summativen Beurteilung (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20, Ziff. 6.4). Die prognostische Rückmeldung bezweckt eine Beurteilung der Lernenden im Hinblick auf Übertrittsent-scheide (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 7, Abs. 1 lit. c). In Artikel 25 der Direktionsverord-nung wird die prognostische Beurteilung des Verfahrens wie folgt definiert: „Ziel des Übertrittsverfahrens ist es, Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrer mutmasslichen Entwicklung demjenigen Schultyp und gegebenenfalls denje-nigen Niveaufächern der Sekundarstufe I zuzuweisen, in denen sie am besten gefördert werden“ (DVBS/BE 2002, Art. 25).

Massgebend für die Zuweisung in eine Realklasse ist das absolvierte Pensum der Primarschule, während die Aufnahme in die Sekundarklasse das „erfolgreiche Ergebnis aus dem Übertrittsver-fahren“ voraussetzt (VSG/BE 1992, Art. 26, Abs. 1 lit. b). Weiter wird in Artikel 26 Absatz 2 der Volksschulverordnung des Kantons Bern präzisiert, dass in eine Sekundarklasse diejenigen Schülerinnen und Schüler aufzunehmen seien, bei denen sich begründet annehmen lasse, dass sie den Anforderungen des Unterrichts genügen werden (vgl. VSG/BE 1992, Art. 26, Abs. 2). Begründen lässt sich ein Entscheid auf der Grundlage bspw. der erbrachten Leistungen oder des Arbeits- und Lernverhaltens. In Artikel 32 der Direktionsverordnung des Kantons Bern werden die Elemente des Übertrittsverfahrens einzeln aufgeführt:

„Die Einschätzung der mutmasslichen Entwicklung basiert auf

- a der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens in allen Fächern und der Beurteilung der Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik; massgebend sind insbesondere der Beurteilungsbericht des 5. Schuljahres und der Übertrittsbericht
- b den Beobachtungen der Eltern und
- c der Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers“ (DVBS/BE 2002, Art. 32, Abs. 2 lit. a-c).

Hiermit wird deutlich, dass sich ein Übertrittsentscheid im Kanton Bern nicht nur auf die Lei-stungen und das Arbeits- und Lernverhalten, sondern auch auf die Beobachtung der Eltern und die Selbstbeurteilung der Schülerin bzw. des Schülers stützt. Das Übertrittsgespräch, an dem die Sachkompetenz, das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten aus verschiedenen Perspektiven be-trachtet wird, bildet einen wichtigen Bestandteil des Übertrittsverfahrens (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 32). Der gemeinsame Zuweisungsantrag, der letztlich durch das Expertenurteil der Lehrper-son, die Selbsteinschätzung der Schülerin bzw. des Schülers sowie durch die Einschätzung der Eltern zustande kommt, beruht somit auf einer breit abgestützten Gesamteinschätzung (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 34, Abs. 2).

Inwieweit Noten von Bedeutung sind, wird in der Direktionsverordnung nicht eingegangen. Aus diesem Grund werden im Übertrittsbericht auch keine Noten aufgeführt, sondern lediglich die Kompetenzstufen („sehr gut“, „gut“, „genügend“ und „ungenügend“) in den drei Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik. Das Fach Deutsch wird in den Bereichen „Hören und Sprechen“, „Lesen“ und „Schreiben“ beurteilt, das Fach Französisch wird in die Bereiche „Hör-verstehen“, „Sprechen“, „Leseverstehen“ und „Schreiben“ und das Fach Mathematik in die Bereiche „Vorstellungsvermögen“, „Kenntnisse/Fertigkeiten“, „Anwenden/Mathematisieren“ und „Problemlöseverhalten“ differenziert (vgl. ED/BE 2010e). Vorgeschrieben hingegen ist, dass die Schülerinnen- und Schülerleistungen in den übrigen Lernberichten ab der dritten Pri-marschulklasse mit Noten auszuweisen seien, wobei die 6 der höchsten und die 1 der tiefsten Note entspricht (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 6, Abs. 4). Es sind auch halbe Noten vorgesehen (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 6). Wie die Lehrperson hingegen die Leistungsrückmeldungen wäh-rend des Schuljahres bewertet, ist nicht vorgeschrieben. Die Lehrperson kann je nach Art der Beurteilungsform die Leistung mit einem Text oder mit Noten bewerten (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 6). Das arithmetische Mittel in einem Fach darf laut Weisungen errechnet werden, erfüllt

aber die „FLUT-Grundsätze“ nur, wenn sich die Summe aus verschiedenen Elementen zusammensetzt (vgl. ED/BE 2008d, S. 2), d. h., in die Gesamtbeurteilung sind vielfältigste Beurteilungsformen, Lernkontrollen, mündliche Überprüfungen, handlungs- oder prozessorientierte Beobachtungen etc., einzubeziehen (vgl. ED/BE 2008d, S. 2).

11.6.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Im ersten Semester des sechsten Schuljahres werden Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch durchgeführt, die in den ordentlichen Unterricht einzubauen sind und zum Voraus nicht angekündigt werden dürfen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 28, Abs. 1; (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 28). Gemäss Direktionsverordnung des Kantons Bern bezweckt dieses Instrument ausschliesslich die Überprüfung der Beurteilungspraxis zwischen den Lehrpersonen, nicht aber den Leistungsvergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 28, Abs. 2). Ziel der Orientierungsarbeiten ist es, die von jeder Lehrperson subjektiv geprägte Beurteilungspraxis in gewisser Hinsicht zu kontrollieren bzw. zu objektivieren. Konkret geht es um die Nivellierung der unterschiedlichen Handhabung in der Beurteilung innerhalb eines Einzugsgebiets einer Schulgemeinde (vgl. ED/BE 2008b, zu Art. 28). Gegenstand der Überprüfung ist der Beurteilungsmassstab, d. h., inwieweit eine Schülerleistung von einer Lehrperson im Vergleich zu anderen Lehrpersonen gleich bzw. ähnlich bewertet wird. Die Orientierungsarbeiten sind zu bewerten, ob mit Worten oder Noten, liegt im Ermessen der Lehrpersonen. Idee ist, dass die Klassenlehrpersonen ihre Erfahrungen im Bereich der Leistungsbeurteilung austauschen, was zu einer kohärenteren Beurteilungspraxis beitragen sollte (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 29, Abs. 1). Die Planung, Entwicklung und Auswertung der Orientierungsarbeiten erfolgt teilweise in gemeinsamer Arbeit zwischen den Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 28, Abs. 3).

Ausserdem ist auch ein Austausch zwischen den beiden Stufen, Primarschule und Sekundarstufe I, im Hinblick auf die prognostische Beurteilung vorgesehen. An einer Mittelstufenkonferenz teilen die Primarlehrpersonen die Anzahl der zukünftigen Sekundar- und Realschülerinnen/schüler mit und die Sekundarlehrpersonen informieren ihrerseits über den Leistungsstand und die schulische Entwicklung der Siebtklasssschülerinnen und -schüler (vgl. DVBS/BE Art. 29, Abs. 2). Diese Rückmeldungen sind für die Beurteilungspraxis der Primarlehrpersonen wichtig, weil sie anhand der Leistungsentwicklung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler ihre prognostischen Einschätzungen überprüfen können.

Objektivierende und kontrollierende Massnahmen werden im Kanton Bern lediglich in Bezug auf die Lehrpersonen und deren Beurteilungspraxis angewendet, nicht aber in Bezug auf den Leistungsvergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern. Weil das Übertrittsverfahren am qualitativen Beurteilungsparadigma ausgerichtet ist, stehen auch nicht die objektive Leistungsmessung, sondern die kontrollierte Subjektivität und die damit einhergehende kommunikative Validierung und die Transparenz im Zentrum der Beurteilung.

11.6.3 Individuelle Förderung

Die individuelle Förderung erstreckt sich gemäss Lehrplan des Kantons Bern in erster Linie auf der Basis eines binnendifferenzierten Unterrichts (vgl. LP/BE 2006/08, S. 19ff.). Der den individuellen Lern- und Entwicklungsfähigkeiten anzupassende Unterricht bezweckt die Förderung *aller*, vornehmlich aber jene der sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und -schüler (vgl. ebd., S. 20). Dabei sind mittels formativer Beurteilungsinstrumente die individuellen Lernprozesse zu begleiten, zu unterstützen, zu analysieren und zu diagnostizieren (vgl. ebd., S. 20). Weitere Massnahmen können im Rahmen der Heilpädagogik erfolgen, indem bspw. spezielle Trainingsprogramme oder Stützkurse ausserhalb des regulären Klassenverbands angeboten

werden (vgl. BMV/BE 2007, Art. 5, Abs. 1; BMDV/BE 2008b). Diese heilpädagogischen Massnahmen individueller Förderung sind aber gemäss Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit nicht primär Gegenstand der Untersuchung. In den folgenden Kapiteln wird aus diesem Grund hauptsächlich auf die Fördermassnahmen für Regelschülerinnen und -schüler innerhalb des Unterrichts eingegangen und nur am Rande auf das Spezialangebot, das je nach Bedürfnis unterstützend oder ergänzend eingesetzt werden kann.

11.6.3.1 Akteure der Förderung

Die anstehende Arbeit im Bereich der individuellen Förderung wird in der Einzelschule nach dem Motto „Gemeinsam statt einsam“ verrichtet (LP/BE 2002, S. 3). Die Orientierung hierfür bildet ein auf die Schule bezogenes Leitbild, welches die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, mit den Lehrpersonen, mit den Eltern und Schulbehörden regelt (vgl. ebd., S. 1). Dabei hat die Mitwirkung in der individuellen Förderung unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Funktionen der einzelnen Akteure zu erfolgen.

Innerhalb eines Teams, bestehend aus Lehrpersonen, die die gleichen Fächer, an der gleichen Klasse oder Stufe unterrichten, werden Zielvereinbarungen getroffen, Reflexionen über die Arbeit vorgenommen und Erfahrungen ausgetauscht (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 29, Abs. 1; LP/BE 2006/08, S. 3; VSG 1992, Art. 34, 44; VSV, Art. 7-14; LAG 1993, Art. 17; LAV 2007, Art. 21, 25, 26, 28). Gemeinsam sind Fragen zur individuellen Förderung und damit einhergehend die Organisation von Massnahmen und Unterrichtsformen zu klären (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3). Eventuell sind bei der Besprechung auch heilpädagogische Lehrpersonen einzubeziehen, damit anstehende Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven angegangen werden können. Die Zusammenarbeit betreffend individuelle Förderung beinhaltet gemäss Lehrplan noch andere Aufgabenbereiche: „Die Zusammenarbeit kann im Weiteren regelmässige Teamsitzungen, eine gemeinsame Planung der individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler, ein gemeinsames Vorbereiten des Unterrichts, Teamteaching und den Austausch von Beobachtungsprotokollen umfassen“ (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3).

Damit die Kontinuität in der individuellen Förderung über die Stufen hinweg sicher gestellt werden kann, sind zudem auch regelmässige Treffen zwischen den Lehrpersonen der abgebenden und aufnehmenden Schulen zu organisieren (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 29, Abs. 2). Der Austausch schafft einerseits wichtige Voraussetzungen für die Planung zielgerichteter, wirksamer individueller Fördermassnahmen für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler, andererseits werden die Lehrpersonen in ihren Bemühungen durch die Zusammenarbeit auch unterstützt (vgl. LP/BE 2006/08, S. 3). Weitere Hilfestellungen erhalten die Lehrpersonen auch durch schulinterne Fortbildungskurse sowie durch Fachpersonen im schulischen Umfeld (vgl. LP/BE 2006/08, S. 4). Geeignete Anlaufstellen sind insbesondere die Pädagogische Hochschule, die Lehrpersonen in ihren methodisch-didaktischen Kompetenzen für einen individualisierenden, differenzierenden Unterricht schulen und weiterbilden. Auch die Erziehungsberatung, die entsprechende Abklärungen beim einzelnen Kind vornimmt und einzuleitende Massnahmen aufzeigt, trägt wesentlich zur Unterstützung einer Lehrperson bei (vgl. LP/BE 2006/08, S. 4).

Damit ein förderorientierter Unterricht gelingen kann, sind auch die Schülerinnen und Schüler in den Lernprozess aktiv einzubeziehen. Die Lehrperson trifft gemeinsam mit den Lernenden Lernziele, die den individuellen Lernvoraussetzungen, den Interessen, der kognitiven Entwicklung sowie dem bereichsbezogenen Vorwissen Rechnung tragen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 19). Dabei hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn Rückmeldungen und Hilfeleistungen auch unter der Schülerschaft stattfinden können. Durch das Einbinden der Schülerinnen und Schüler in die gemeinsamen Förderaufgaben, lernen sie nicht nur für ihr eigenes, sondern auch für das Lernen der anderen Verantwortung zu übernehmen (vgl. LP/BE 2006/08, S. 21). Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren erfordert gegenseitigen Respekt und Offenheit

sowie die Bereitschaft, getroffene Vereinbarungen auch einzuhalten (vgl. LP/BE 2006/08, S. 19).

Individuelle Förderung setzt im Weiteren auch die Zusammenarbeit mit den Eltern voraus (vgl. LP/BE 2006/08, S. 5). Aus diesem Grund sind regelmässige Treffen zu organisieren, an denen die schulische Entwicklung und das Verhalten des Kindes thematisiert werden können (vgl. LP/BE 2006/08, S. 5; DVBS/BE 2002, Art. 17, Abs. 1-3; Art. 29, Abs. 1-2). Nebst der Information durch die Lehrperson werden die Eltern aufgefordert, ihre Beobachtungen zum Lernen des Kindes zu schildern (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 17, Abs. 4). Wenn allfällige Lerndefizite oder andere Probleme vorliegen, sind gemeinsam Massnahmen individueller Förderung zu treffen. Die Eltern sind in die Planung, in die Vorbereitung und die Durchführung der individuellen Fördermassnahmen so einzubinden, dass die Bemühungen auch über den Rahmen der Schule hinaus zum Tragen kommen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im Kanton Bern alle an der Schule tätigen Personen für eine förderorientierte Schule einzusetzen haben. Gemäss Lehrplan des Kantons Bern stellt die Qualität der Kooperationsstrukturen unter den Akteuren ein ausschlaggebender Faktor für die Wirkung von Fördermassnahmen dar (vgl. LP/BE 2006/08, S. 1): „Dies geschieht, in der Verantwortung der Schulleitung, durch gemeinsame Entwicklungsarbeit im Kollegium, unter Einbezug der Schülerinnen und Schüler sowie in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden und den Eltern“ (ebd., S. 1). Die Kooperationsbereitschaft, der Gestaltungswille sowie die Achtung gegenüber den Meinungen und Interessen der anderen bilden für gemeinsame Vereinbarungen in Bezug auf eine förderorientierte Schulumgebung grundlegende Voraussetzungen.

11.6.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Die Lernvoraussetzungen sind bei allen Schülerinnen und Schülern aufgrund des jeweiligen Standes der kognitiven Entwicklung, des Vorwissens, der sozialen und kulturellen Erfahrungen, der ausserschulischen und schulischen Unterstützung sowie aufgrund der motivationalen und emotionalen Haltung verschiedenartig ausgeprägt (vgl. LP/BE 2006/08, S. 19). Die Verschiedenartigkeit der Lernvoraussetzungen wirkt sich nicht nur in der Gegenwart des Lernens aus, sondern beeinflusst auch alle weiteren Lern-, Denk- und Handlungsfähigkeiten (vgl. ebd., S. 19). Um der Verschiedenartigkeit Rechnung zu tragen, sind nach den Weisungen des Lehrplans des Kantons Bern Lernsituationen methodisch so zu arrangieren, dass die Lernenden individuell begleitet und unterstützt werden können (vgl. ebd., S. 19). Ferner wird darauf hingewiesen, dass hierfür auch unterschiedliche Formen von Unterstützung und genügend Zeit zur Verfügung zu stellen seien (vgl. ebd., S. 20). Dabei sei der Unterricht so den unterschiedlichen Bedürfnissen, Begabungen und Möglichkeiten anzupassen, dass die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler weder überfordert noch unterfordert werde (vgl. ebd., S. 20). Gemäss Lehrplan stehen für die Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts folgende Aspekte der Differenzierung im Vordergrund (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20):

- Das Vorwissen und die Lernvoraussetzungen der Lernenden,
- der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen,
- die Menge der zu bearbeitenden Aufgaben und die Ausrichtung nach Lerntypen,
- die Vielfalt der methodischen Zugänge des Aneignens und der Einsatz von Hilfsmitteln,
- die Gestaltung der Sozialform sowie
- die individuelle Beratung und Betreuung, in Abhängigkeit vom Grad der Selbständigkeit, Art der Lernkontrollen, Übungsdauer und Anzahl Wiederholungen.

Die Voraussetzungen für einen am Prinzip der inneren Differenzierung ausgerichteten Unterricht bilden aber die Analyse und Diagnose des Lernens, um überhaupt die Fähigkeiten, Fertig-

keiten und Kenntnisse vor, während und nach den Lernprozessen feststellen und weitere Massnahmen planen zu können (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20). Ein wichtiges Element stellt hierfür das Beurteilen von Schülerleistungen dar (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3): „Die Beurteilung [...] berücksichtigt Fortschritte und Stärken und zeigt auf, wo Schwächen bestehen und wie diese abgebaut werden können“ (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3 lit. a). Die lernprozessbezogenen und förderorientierten Rückmeldungen erfolgen auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und von Lernzielkontrollen während des Unterrichts (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20). Die Lehrperson gibt auf dieser Grundlage prozess- und resultatbezogene Rückmeldungen zum Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.

Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, auch ihr eigenes Arbeitsverhalten und ihre Leistungen zu beurteilen, tragen sie selber zu einer förderorientierten Lernkultur bei (vgl. DVBS/BE 2008, zu Art. 3, LP/BE 2006/08, S. 20). Damit sie als verantwortungsbewusste Akteure ihrer eigenen Förderung eingesetzt werden können, sind Art und Ziel der Beurteilung zum Voraus bekannt zu geben. Sie müssen wissen, nach welchen Kriterien beurteilt wird, damit die Beurteilung auch für alle nachvollziehbar ist. Auf dieser Grundlage lernen sie ihre Leistungen nach und nach realistisch einzuschätzen und Defizite differenziert zu analysieren (vgl. ebd., S. 20). Hierzu werden den Schülerinnen und Schülern auch geeignete Techniken zur reflexiven Selbstbeurteilung vermittelt (vgl. ebd., S. 20). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen umfassen den Umgang mit der Zeiteinteilung, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Mitarbeit im Unterricht, das Aufteilen und Strukturieren eines Auftrages, die Konzentration und Rhythmisierung von Arbeits- und Erholungsphasen, die Strategien zum Behalten, die Benützung von Hilfsmitteln sowie das Reflektieren der eigenen Arbeit (vgl. ebd., S. 20).

Im 5./6. Schuljahr wird bei entsprechender Klassengrösse ein abteilungsweiser Unterricht (Halbklassenunterricht) durchgeführt, der es erlaubt, in kleineren Gruppen individuell zu lernen (vgl. VSG/BE 1992, Art. 12, Abs. 2 lit. d): „[Dieser Unterricht] dient in erster Linie der individuellen Förderung und der Beratung der Schülerinnen und Schüler und soll die Beurteilung im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe I erleichtern. Damit der Zuweisungsentscheid in die Sekundarstufe I nicht vorweggenommen wird, darf der abteilungsweise Unterricht aber nicht zur Bildung von Leistungsgruppen verwendet werden, die über längere Zeit bestehen bleiben“ (LP/BE 2006/08, S. 16). Den heterogenen Lerngruppen ist auch beim abteilungsweisen Unterricht der Vorzug zu geben, um die Schülerinnen und Schüler auch in ihrem sozial-kooperativen Lernen zu fördern.

Nebst diesen Fördermassnahmen innerhalb eines differenzierenden Unterrichts besteht auch die Möglichkeit, vom heilpädagogischen Angebot Gebrauch zu machen. Gestützt auf Artikel 17 Absatz 1 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern vom 19. März 1992 sind Massnahmen zur Förderung von Lernenden insbesondere dann einzuleiten, wenn Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Teilleistungsschwächen oder schulische Defizite, Integrationsschwierigkeiten fremdsprachiger Lernender sowie besondere Begabungen vorliegen (vgl. VSG/BE 1992, Art. 17, Abs. 1). Der Einsatz heilpädagogischer Fachpersonen ermöglicht je nach Fördermassnahmen auch das Unterrichten in Form eines Teamteachings, indem bspw. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in kleinen Gruppen innerhalb des Klassenverbands unterrichtet werden.

Im Rahmen des sonderpädagogischen Angebots können auch für die Beobachtung gewisser Schülerinnen und Schüler und im Hinblick auf deren Förderung heilpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen eingesetzt werden (vgl. BMV/BE 2007, Art. 6, Abs. 4 lit. b). In Absprache mit der Schulleitung (vgl. BMV/BE 2007, Art. 11, Abs. 1) können im Hinblick auf die individuelle Förderung einer Schülerin oder eines Schülers entsprechend reduzierte individuelle Lernziele (rILZ) oder erweiterte individuelle Lernziele (eILZ) vereinbart werden (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 12, Abs. 3 lit. a, b). Für Schülerinnen und Schüler mit Problemen bei der sprachlichen oder kulturellen Integration bestehen Angebote, die sich vornehmlich auf Interventionen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), Sprachförderprojekte, Intensiv- oder Aufbaukurse beschränken (vgl. BMDV/BE 2008, Art. 5, Abs. 1 lit. a; Art. 6-9). All diese Angebote erfolgen in Form eines Spezialunterrichts. Sie umfassen des Weiteren auch „die Prävention von Lernstörungen, die Beratung von Lehrkräften, Eltern und Behörden sowie Kurzinterventionen“ (BMV/BE

2007, Art. 6, Abs. 1). Unterstützt werden Förderbemühungen auch ausserhalb des Unterrichts, in Tagesschulen und Hausaufgabenhilfen, die in einzelnen Schulgemeinden fester Bestandteil einer umfassenden Betreuung und Förderung der Kinder darstellen (vgl. TSV/BE 2008).

11.6.3.3 Ressourceneinsatz

Nach Lehrplan des Kantons Bern ist der Unterricht differenziert nach den individuellen Bedürfnissen, Vorkenntnissen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu gestalten. In diesem Zusammenhang hat auch die Beurteilung förderorientiert zu erfolgen, indem vor allem Fortschritte und Stärken, aber auch allfällige Schwächen und Defizite aufzuzeigen sind (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20).

Für die Umsetzung der individuellen Lernförderung innerhalb des Unterrichts, die im Wesentlichen in der Verantwortung einer Lehrperson liegt, werden im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I finanzielle Ressourcen in Form zusätzlicher Lektionen für Halbklassenunterricht zur Verfügung gestellt. Diese zusätzlichen Lektionen ermöglichen die Durchführung eines differenzierenden Unterrichts in Form von Kleingruppen bzw. Habklassen oder Teamteaching. Die individualisierende Förderung steht hauptsächlich in der Verantwortung der am Unterricht direkt beteiligten Akteure, wobei auch weitere Personen, Heilpädagogen oder Eltern, in den Förderprozess einzubinden sind.

Der Umgang mit binnendifferenzierten Unterrichtsformen stellt ganz allgemein hohe Anforderungen an die Lehrpersonen. Konkrete Unterstützung erhalten sie von der Pädagogischen Hochschule, die Kurse zum Thema individuelle Lernarrangements, Diagnose, Förderinstrumente und Instrumente zur förderorientierten Beurteilung anbietet (vgl. IWB/BE 2010, S. 61ff.). Das Angebot eines differenzierenden Unterrichts gewinnt insbesondere auch im Hinblick auf die Umsetzung des Integrationsartikels 17 des Volksschulgesetzes des Kanton Bern zunehmend an Bedeutung, werden doch Massnahmen im Rahmen der besonderen Förderung finanziell in Form eines Lektionenpools, der auf der Grundlage eines Sozialindex berechnet wird, unterstützt (vgl. BMV/BE 2007, Art. 14, Abs. 1; Art. 16, Abs. 2; VSG/BE 1992, Art. 17, Abs. 1-3).

Aufgrund der in den letzten Jahren vorherrschenden Vorstösse im Bereich der Harmonisierung und Standardisierung auf gesamtschweizerischer Ebene ist im Kanton Bern derzeit Vieles im Umbruch. Seit dem Schuljahr 2009/10 werden Aufsicht und Führung der Volksschule neu geregelt. Im Rahmen der geleiteten Schule ist die politische Behörde, bspw. Schulkommission, für die strategisch-politischen Aufgaben einer Schule zuständig. Die Schulleitung hingegen, die sich für die betrieblich-operativen Aufgaben verantwortlich zu zeigen hat, beaufsichtigt unter anderem auch die Schullaufbahnentscheidungen. Die direkte Umsetzung der kantonalen Regelungen zur Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist letztlich Aufgabe der Lehrpersonen, die in Zusammenarbeit im Team und mit Eltern Übertrittsfragen zu klären haben.

Die Sekundarstufe I ist im Kanton Bern wie folgt strukturiert: Nach der sechsten Primarschulstufe erfolgt der Wechsel an die dreijährige Sekundarstufe I, die je nach Modell in eine Real- und Sekundarschule bzw. in Real- und Sekundarklassen mit verschiedenen Niveaus in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch gegliedert ist. Für die Gliederung der Sekundarstufe I stehen verschiedene Modelle zur Auswahl, die die Durchlässigkeit zwischen den Klassen oder Niveaus unterschiedlich erlauben. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Leistungen und Begabungen entsprechend in unterschiedliche Niveaus eingeteilt werden. Wer in mindestens zwei der drei Niveaufächer, Deutsch, Französisch und Mathematik, den Anforderungen der Sekundarschule entspricht, erhält den Status einer Sekundarschülerin bzw. eines Sekundarschülers (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 36, Abs. (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 36, Abs. 4).

Die Zuweisung zu den einzelnen Niveaus bzw. Schulklassen oder -typen erfolgt in einem Übertrittsverfahren, das im fünften Schuljahr beginnt und insgesamt fünf Semester dauert. Definitiv erfolgt die Einteilung erst am Ende des ersten Semesters des siebten Schuljahres.

Da sich das Übertrittsverfahren sowohl in zeitlicher als auch in inhaltlicher Hinsicht für alle Beteiligten belastend auswirkt, sind im Rahmen des Projekts „Revidiertes Volksschulgesetz – REVOS 2012“ Massnahmen zur Vereinfachung des Verfahrens und zur Entlastung der Beteiligten erarbeitet worden.

Weil sich insbesondere die Einigungsgespräche als problematisch erwiesen haben, wird nun geprüft, ob das Einigungsgespräch durch eine freiwillige kantonale Prüfung ersetzt werden kann. Derzeit ist die Leistungsbeurteilung wie folgt geregelt: Die Beurteilung der Schülerleistung und die damit verbundenen Übertrittsentscheide sind in erster Linie Aufgaben der Lehrpersonen, wobei diese jeweils auch im Team zu besprechen sind. Eine enge Zusammenarbeit ist insbesondere dann notwendig, wenn Unsicherheiten oder Probleme auftauchen.

Diese Zusammenarbeit kann auch zu regelmässigen Teamsitzungen ausgebaut werden, an denen Themen der Beurteilung und damit Fragen betreffend Zuweisungen einzelner Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Klassentypus in der Sekundarstufe I erörtert werden können. Für die reflektierende Überprüfung der prognostischen Beurteilung ist auch die Zusammenarbeit zwischen den abgebenden Primarlehrkräften und den aufnehmenden Sekundarlehrkräften von Bedeutung. Nebst den Kolleginnen und Kollegen der Primar- und Sekundarstufe arbeiten die Lehrpersonen in Beurteilungsfragen auch eng mit den Schülerinnen, Schülern und Eltern zusammen.

Die Beurteilung von Schülerinnen- und Schülerleistungen hat nach den sogenannten „FLUT-Grundsätzen“, „förderorientiert“, „lernzielorientiert“, „umfassend“ und „transparent“, zu erfolgen (vgl. DVBS/BE 2002, Art. 3a-d, S. 1), wobei formative, summative und prognostische Beurteilungen durchzuführen sind. Die prognostische Beurteilung ist für den Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I insofern relevant, als Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrer mutmasslichen Entwicklung demjenigen Schultyp und gegebenenfalls denjenigen Niveaufächern der Sekundarstufe I zuzuweisen sind, in denen sie am besten gefördert werden können. Die Einschätzung der mutmasslichen Entwicklung basiert auf der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens in allen Fächern und der Beurteilung der Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik des 5. und 6. Schuljahres.

Die Zuweisung, die letztlich durch das Expertenurteil der Lehrperson, durch die Selbsteinschätzung der Schülerin oder des Schülers sowie durch die Einschätzung der Eltern zustande kommt (gemeinsamer Zuweisungsantrag), beruht auf einer Gesamteinschätzung. Als objektivierendes Instrument werden im ersten Semester des sechsten Schuljahres sogenannte Orientierungsarbeiten durchgeführt, die aber ausschliesslich zur Überprüfung des Beurteilungsmassstabes der Lehrpersonen und nicht zum Leistungsvergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern dienen. Zusammenfassend wird anhand nachfolgender Tabelle 11.6.4.1 aufgezeigt, wer für die Beurteilung der Schülerleistungen und Festlegung der Übertrittsentscheide zuständig ist, welche Elemente die Grundlage für das Übertrittsverfahren bilden und welche Gütekriterien dabei zur Anwendung kommen:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Schulinspektorat (Rekurs → Entscheid im Dissensfall, letztinstanzlich) - Schulleitung im Dissensfall (Entscheid, auch im Dissensfall, erstinstanzlich) - Eltern (Antrag, Mitsprache) - Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Klassenlehrperson (Antrag) 	Gesamtbeurteilung: <ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung der Sachkompetenz in den Fächern (Mathematik, Deutsch, Französisch) (vgl. DVBS/BE 2002, § 32, Abs. 2 lit. a) - Arbeits- und Lernverhalten (vgl. DVBS/BE 2002, § 32, Abs. 2 lit. a) - Beobachtungen der Eltern (vgl. DVBS/BE 2002, § 32, Abs. 2 lit. b) - Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler (vgl. DVBS/BE 2002, § 32, Abs. 2 lit. c) - Mutmassliche Entwicklung (vgl. DVBS/BE 2002, § 25) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung: <ul style="list-style-type: none"> - Gespräche mit Eltern - Stufeninterne Zusammenarbeit in Bezug auf Beurteilungs- und Übertrittsfragen - Stufenübergreifende Konferenzen - Transparenz in der Beurteilung - Orientierungsarbeiten (obligatorisch) <ul style="list-style-type: none"> - Nivellierung des Beurteilungsmassstabes der Lehrpersonen

Tab. 11.6.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Bern.

Auch in Bezug auf die individuelle Förderung wird Wert auf die Zusammenarbeit aller Beteiligten gelegt. Die Fördermassnahmen erstrecken sich vornehmlich auf die innere Differenzierung des Unterrichts und der damit einhergehenden formativen Beurteilung, wozu die Lernarrangements den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen sind. Eine besondere Hilfe stellt diejenige des Halbklassenunterrichts auf der 5./6. Primarstufe dar, weil in kleineren Gruppen ein binnendifferenzierter Unterricht effizienter durchgeführt werden kann als im ganzen Klassenverband. Unterstützung können Lehrpersonen auch durch Fachpersonen des heilpädagogischen Dienstes erhalten, indem bspw. Fremdsprachige oder Lernende mit Schwierigkeiten durch Spezialunterricht oder Stützunterricht innerhalb oder ausserhalb des regulären Unterrichts gefördert werden können. Die Zusammenarbeit mit heilpädagogischen Fachpersonen ermöglicht des Weiteren auch die Lehrform eines Teamteachings. Im Lichte der sozial indexierten Ressourcenzuteilung ist der Beizug heilpädagogischer Fachpersonen eine Idealform der Unterstützung einer Lehrperson.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen: Regierungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufsicht und Steuerung - Festlegung der Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen (vgl. ED/BE 2008a, S. 5; VSG/BE 2007, § 34-36, 43-44, 50-52). <p>Erziehungsdirektion/Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung: Regionale Schulinspektorate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufsicht der Schulgemeinden (vgl. VSG/BE 2007, § 52, 52a). <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Externe Evaluation der Schule (vgl. VSG/BE 2007, § 51a, b) 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung (VSG/BE 1992, § 25, 26; VSV/BE 2008, § 23) - Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule vom 7. Mai 2002 (vgl. DVBS/ BE 2002; 2008). - Lehrplan 1995 mit Änderungen und Ergänzungen von 2002-2008 (vgl. LP/BE 1995; 2006/08) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung 04: Antworten der Expertengruppe auf häufig gestellte Fragen (vgl. ED/BE 2008d) <p>Entscheidungsinstantz im Dissensfall (letztinstanzlich)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inspektorat <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verkürzung des Übertrittsverfahren - Standardisierter Test statt Orientierungsarbeiten - Reduzierte Elternmitsprache - Aufnahmeprüfung im Dissensfall 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrplan: Innere Differenzierung und förderorientierte Beurteilung (vgl. LP/BE 2006/08, S. 20f.) - Abteilungsweiser Unterricht im 5./6. Schuljahr (vgl. VSG/BE, § 12) - Förderorientierte Beurteilungsformen - Spezialunterricht für Fremdsprachige (vgl. BMV/BE 2007, § 6; BMDV/BE 2008a, § 4, 5, 6, 7, 8, 9) <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Ressourcen in Form zusätzlicher Lektionen für Halbklassenunterricht - Finanzielle Ressourcen in Form eines Lektionenpools für Spezialunterricht (Berechnung nach Sozialindex) <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Individuelle Förderung: Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen (vgl. ED/BE 2005a S. 5).</i>
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	<p>Umsetzung: Modell der geleiteten Schule Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - betrieblich-operative Leitung, Führung und Entwicklung der Schule sind Aufgaben der Schulleitung (vgl. VSG/BE 2007, § 36) <p>Schulkommission:</p> <ul style="list-style-type: none"> - strategisch-politische Aufgaben obliegen der politischen Behörde <hr/> <p>Geplant:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Professionelle Selbstevaluation der Schule</i> 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Beurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schulhausinternes Beurteilungskonzept - Orientierungsarbeiten - Zusammenarbeit und Austausch unter den Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I, gemeinsame Reflexionen von Zuweisungen <p>Entscheidungsinstantz, auch im Dissensfall:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einigungsgespräch mit der Schulleitung (Entscheidung, erstinstanzlich) 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koordination der individuellen Förderung durch die Schulleitung - Lektionenpool für Spezialunterricht - Organisation und Finanzierung von familienergänzenden Einrichtungen - Zusammenarbeit mit Heilpädagogen
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung: Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stufenteams (Feedback) - Zusammenarbeit Schule-Eltern (Gespräche) 	<p>Umsetzung: Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formative, summative und prognostische Beurteilung - Selbstbeobachtung - Lernzielkontrollen - Orientierungsarbeiten (obligatorisch) 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absprache im Lehrerteam und Zusammenarbeit mit heilpädagogischen Fachkräften - Individuelle Förderung durch formative Beurteilung

Tab. 11.6.4.2 Übersicht Kanton Bern: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

11.7 Regelungen und Massnahmen im Kanton Thurgau

Das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist im Gesetz über die Volksschule vom 29. August 2007 (vgl. VSG/TG 2007), in der Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule vom 11. Dezember 2007 (vgl. VSV/TG 2007) sowie im Entscheid vom 20. April 2006 (vgl. DEK/TG 2006b) gesetzlich verankert. Im Lehrplan des Kantons Thurgau werden die Prinzipien zur Beurteilung und Förderung näher aufgezeigt (vgl. LP/TG 2006). Neben den kantonalen Gesetzesgrundlagen liegen zusätzliche Dokumente zur Beurteilung und Förderung vor, die die rechtlichen Regelungen erläutern. Als Umsetzungshilfe dient die Broschüre „Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule“, die auf der Grundlage des Handbuchs „Fördern und fordern“ vom Amt für Volksschule des Kantons St. Gallen an die Thurgauer Verhältnisse angepasst wurde (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009). Zusätzlich zur gedruckten Broschüre stehen verschiedene Instrumente, wie bspw. die Beurteilungsbogen zur Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens oder Kompetenzraster in Form eines „Instrumentenkoffers“, zur Verfügung. Alle die hier aufgeführten Dokumente und Gesetzesvorlagen sind auf der Homepage des Amtes für Volksschulen des Departements für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau in elektronischer Form erhältlich.

11.7.1 Rahmenbedingungen

In den folgenden Kapiteln wird das Thema der Beurteilung und Förderung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Kontext der Schulstrukturen dargestellt. Zunächst wird auf die Behörden eingegangen, welche die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben und Regelungen beaufsichtigen. Die folgenden Ausführungen zum kantonalen Qualitätskonzept stützen sich auf die gesetzlichen Grundlagen des Kantons Thurgau (vgl. VSG/TG 2007, Art. 3; VSV/TG 2007, Art. 9, Abs. 1-2), auf das Qualitätskonzept sowie auf den Leitfaden zur Qualitätsarbeit in den Schulen und Unterricht (vgl. AVS/TG 2008a, 2006a, b).

11.7.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Alle Regelungen zum Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden durch den Regierungsrat festgelegt (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15, Abs. 1). Als oberste Aufsichtsbehörde überwacht das Departement für Erziehung und Kultur die Einhaltung und Umsetzung kantonomer Vorgaben (vgl. VSV/TG 2007, Art. 1, Abs. 1). Es liegt auch in der Kompetenz des Departements im Rahmen einer Richtlinie Qualitätsvorgaben zu Schulorganisation, Unterricht und Qualitätsentwicklung festzulegen (vgl. VSG/TG 2007, Art. 3; VSV/TG 2007, Art. 9, Abs. 2). In den einzelnen Regionen wird die Aufsicht durch Schulinspektorinnen und -inspektoren wahrgenommen, die die Umsetzung und Einhaltung der Vorgaben der Unterrichtsgesetzgebung, so bspw. die Beurteilung von Schülerleistungen, in den einzelnen Schulen überprüfen (vgl. AVS/TG 2010a, S. 1). Im Kanton Thurgau existiert keine offizielle Quote, welche die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler auf die beiden Schultypen auf der Sekundarstufe I regeln.⁷⁶

Den Inspektorinnen und Inspektoren obliegt auch die Aufsicht über die Qualitätsentwicklung der Schule, die sich aus Evaluationen der Qualitätskontrolle ergeben (vgl. AVS/TG 2010a, S. 1). Nach dem Qualitätskonzept des Kantons Thurgau werden alle Tätigkeiten in der Schule auf der Ebene der Schulorganisation und auf Ebene des Unterrichts mit Hilfe eines Qualitätskreislaufes überprüft (vgl. AVS/TG 2008a, S. 2). Dieser Kreislauf der Qualitätssicherung beinhaltet Phasen der Planung, der Diagnose (Evaluation) und der Umsetzung (vgl. AVS/TG 2008a,

76 Gemäss Fragebogen existiert keine offizielle Quotenregelung, aber eine offiziöse, die im Laufe der Zeit traditionell gewachsen sei (vgl. FB/TG 2007, S. 3).

S. 2; VSV/TG 2007, Art. 9, Abs. 1, Ziff. 1-3). Auf Ebene der Schule werden auf der Grundlage interner und externer Evaluationen Standortgespräche durchgeführt, die zur Besprechung einzuleitender Massnahmen dienen (vgl. AVS/TG 2008a, S. 2).

Die Schulgemeinde als Ganzes hat für die Qualität der Schule zu sorgen, wobei sie im Rahmen übergeordneter Vorgaben auch für die Organisation und den Betrieb der Schule verantwortlich ist (vgl. VSV/TG 2007, Art. 6). Die Leitung der betrieblichen Schuleinheit und die Förderung der Schulqualität sind Aufgabenbereiche der Schulleitung (vgl. VSG/TG 2007, Art. 55, Abs. 1). Bei Einhaltung entsprechender Qualitätsvorgaben kann eine Schulgemeinde in Form einer geleiteten Schule geführt werden (vgl. AVS/TG 2008b, S. 2f.). Unter der Bedingung, dass eine Schule qualitativ gut und effizient geführt wird, erteilt das Amt für Volksschulen die Anerkennung für eine geleitete Schule, was für die Gewährung von Zuschlägen gemäss Artikel 1a und Artikel 10 Absatz 2 der Beitragsverordnung von Bedeutung ist (vgl. AVS/TG 2008b, S. 2; VBL/TG 2001, Art. 1a; 10, Abs. 2).

Im Leitfaden zur Qualitätsarbeit „Merkmale für Schulen“ wird unter anderem darauf hingewiesen, dass Schulbehörden, Schulleitung und Lehrpersonen – insbesondere bei Übertritten – auf eine qualitative Zusammenarbeit untereinander sowie mit den Eltern Wert zu legen haben (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11). Ein Qualitätsmerkmal einer gut funktionierenden Zusammenarbeit setzt zunächst voraus, dass die Eltern, Schülerinnen und Schüler über die Gestaltung des Übertrittsverfahrens umfassend orientiert werden. Anlässlich von Informationsveranstaltungen sind auch die für die einzelnen Niveaugruppen der Sekundarstufe I zu erbringenden Leistungsanforderungen und damit verbunden die Vorgehensweise bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, die anzuwendenden Beurteilungsgrundlagen, die Art und Weise der Leistungsmessungen, die Form der Berichterstattung sowie die massgebenden Beurteilungskriterien, transparent zu machen (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11). Damit die Qualität der Beurteilung sichergestellt werden kann, wird die schulhausinterne Beurteilungspraxis mit Vergleichsarbeiten und Kompetenzmessungen stetig verifiziert (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11). Im Qualitätsleitfaden „Merkmale für Unterrichtsqualität“ werden die Ziele anhand von Qualitätsmerkmalen und Kriterien in den Bereichen „Pädagogische Grundhaltung“, „Lernklima“, „Zielorientierung“, „Wirksamkeit“, „Didaktik“, „Lernprozesse“ und „Klassenführung“ präzisiert (vgl. AVS/TG 2006a). Der vorliegende Leitfaden eignet sich sowohl als Beurteilungsvorlage für Selbst- und Fremdevaluationen als auch als Arbeitsinstrument zur Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. AVS/TG 2006a, S. 2).

11.7.1.2 Schulische Selektionsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Die Kinder im Kanton Thurgau besuchen einen zwei Jahre dauernden Kindergarten (vgl. VSG/TG 2007, Art. 11). Der obligatorische Kindergartenbesuch soll in pädagogischer und erzieherischer Hinsicht als Vorbereitung für die Schulzeit dienen (vgl. VSG/TG, Art. 1, 11). Deshalb steht der Kindergarten als erste Bildungsstufe organisatorisch und pädagogisch in enger Verbindung mit der Primarschule (vgl. DEK/TG 2008a, S. 6): „Durch den spielerischen Umgang über Wahrnehmung, das Denken und die Gefühle wird das Kind zum zielorientierten Lernen geführt und erwirbt dadurch Voraussetzungen zum Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen“ (DEK/TG 2008a, S. 6). Auf der Grundlage systematischer Beobachtungen werden allfällige Entwicklungsdefizite durch ein breit angelegtes Frühförderangebot aufgearbeitet (vgl. DEK/TG 2008a, S. 6).

Nach dieser ersten Bildungsstufe des Kindergartens folgt die sechsjährige Primarschule. Während dieser Zeit erfahren die Schülerinnen und Schüler eine Grundausbildung, wobei auf die Anwendung des gelernten Stoffes und das persönliche Verhalten Wert gelegt wird (vgl. VSG/TG 2007, Art. 12). Die Primarschulbildung, als „Grundlage für lebenslanges Lernen“, ist einem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet (DEK/TG 2008a, S. 12).

Nach der sechsten Primarschulstufe erfolgt der Wechsel an die dreijährige, durchlässige Sekundarschule (vgl. VSG/TG 2007, Art. 14, Abs. 1), der nach Abbildung 11.7.1 wie folgt abläuft: Der Übertritt und die damit einhergehende Typen- und Niveauzuweisung erfolgt auf Antrag der Klassenlehrperson (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15, Abs. 2; VSV/TG 2007, Art. 24, Abs. 1). Der Prozess des Übertrittsverfahrens, der im Laufe des 5./6. Schuljahres beginnt, umfasst rund zwei bis drei Semester. Der Zuweisungsvorschlag der Lehrperson, der auf der Beurteilung während eines längeren Zeitraums beruht, erfolgt im zweiten Semesters des sechsten Schuljahres (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1, Ziff. 4). Die Klassenlehrperson hat den Antrag auf Zuweisung zu einem bestimmten Schultypus der Sekundarstufe I auf der Grundlage einer Beurteilungsdokumentation mit den Erziehungsberechtigten zu besprechen und anschliessend wird der Antrag an die Sekundarschulgemeinde weitergeleitet (vgl. VSV/TG 2007, Art. 24, Abs. 1; AVS/TG 2007, S. 1; Abb. 11.7.1, Schritt 1).

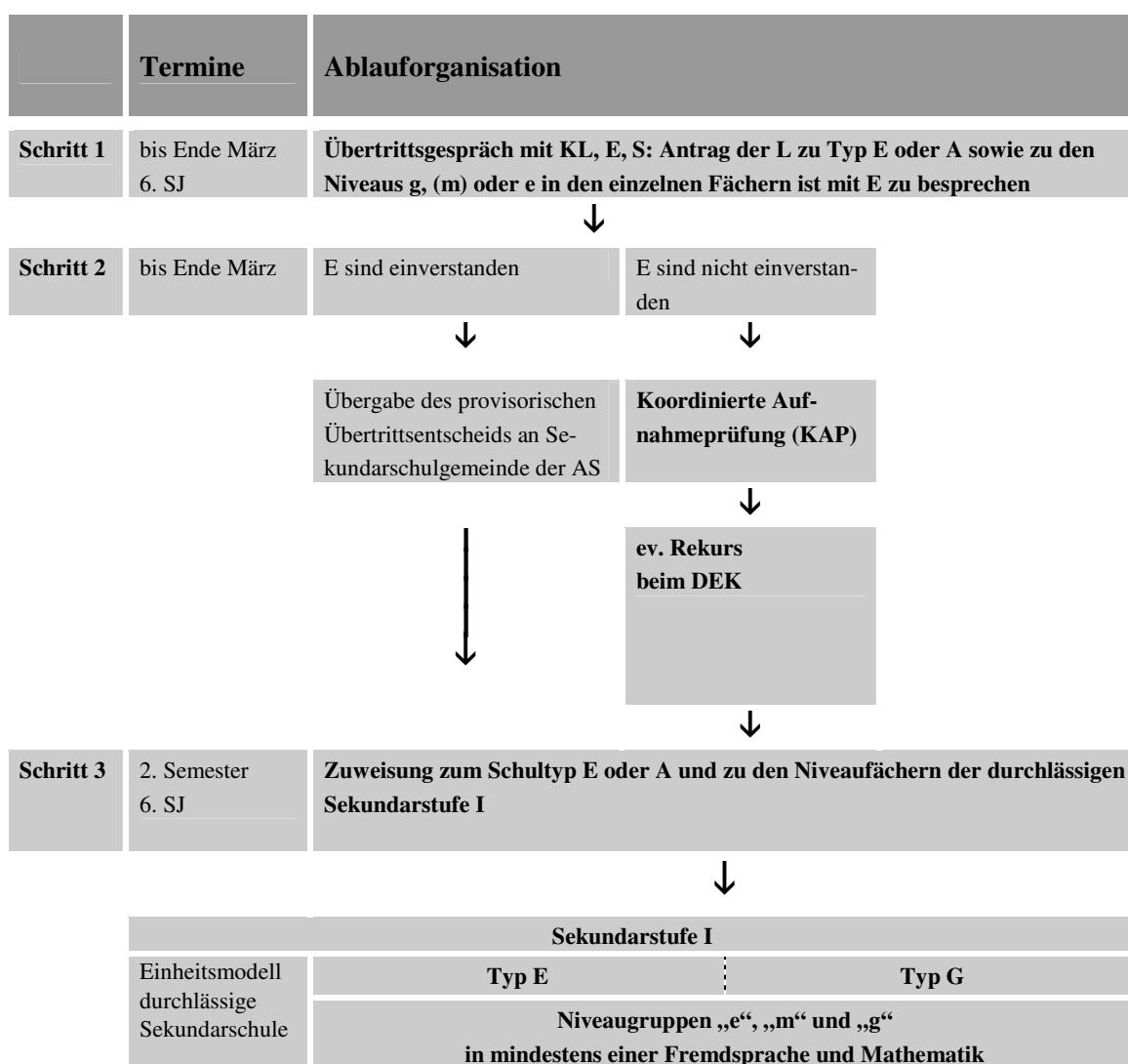


Abb. 11.7.1 Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Thurgau.
Verwendete Abkürzungen: AS = Abnehmerschule; DEK = Departement für Erziehung und Kultur; E = Eltern oder Erziehungsberechtigte; KAP = Koordinierte Aufnahmeprüfung; KL = Klassenlehrperson; Niveaugruppen „e“, „m“ und „g“ = Niveaugruppen mit erweiterten, mittleren und grundlegenden Anforderungen; S = Schülerin oder Schüler; SJ Schuljahr; Typ E = Typ mit erweiterten Anforderungen; Typ G = Typ mit grundlegenden Anforderungen

Bis Ende März wird die Zuweisung zum Schultyp „E“ (erweiterte Anforderungen) oder „G“ (grundlegende Anforderungen) und zu den Niveaufächern der durchlässigen Sekundarstufe I provisorisch der aufnehmenden Schule mitgeteilt, die nach den gleichen Kriterien wie der Antrag der Klassenlehrperson den Zuweisungsentscheid trifft (vgl. DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 7; Abb. 11.7.1, Schritt 3). Sind die Erziehungsberechtigten mit dem Antrag der Lehrperson nicht einverstanden, so können sie ihr Kind an eine koordinierte kantonale Aufnahmeprüfung (KAP) anmelden (vgl. AVS/TG 2007, S. 1 Abb. 11.7.1, Schritt 2). Der Zuweisungsantrag kann in einem zweiten Schritt auch mit einem formellen Rekurs beim Departement für Erziehung und Kultur angefochten werden (vgl. VSG/TG 2007, Art. 65, Abs. 3).

Die bis zum Schuljahr 2009 noch vorwiegend nach traditionell getrenntem Modell geführte Sekundarstufe I ist im Rahmen der Gesetzesvorlagen neu organisiert worden (AVS/TG 2010b, S. 1). Seit dem Schuljahr 2009/10 wird das kooperative Einheitsmodell mit den zwei Typen „G“ und „E“ (grundlegende Anforderungen und erweiterte Anforderungen) angeboten (vgl. AVS/TG 2010c, S. 3, AVS/TG 2010b). In einzelnen Fächern, mindestens aber in Mathematik und einer Fremdsprache, findet der Unterricht in Niveaus statt (vgl. VSG/TG 2007, Art. 14, Abs. 2). Die Niveaugruppen, „g“ für grundlegende Anforderungen, „m“ für mittlere Anforderungen und „e“ für erweiterte Anforderungen, sind typenübergreifend zu organisieren (vgl. VSV/TG 2007, Art. 25). Das binnendifferenzierte Unterrichtsmodell sieht auch die Möglichkeit vor, auf Typen- und Niveaubildung zu verzichten, was aber durch den Regierungsrat zu bewilligen ist (vgl. VSG/TG 2007, Art. 14, Abs. 3). Beim sogenannten „integrierten Modell“ sind folgende Punkte zu beachten: Erstens ist in einer Klasse das ganze Leistungsspektrum einer Regelschule anzubieten. Zweitens erfolgt der Unterricht in den Fächern Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und in den Realfächern in mindestens zwei Leistungszügen oder in einer alternativen Differenzierung. Drittens sind alle Klassen einer Schuleinheit integrativ zu führen (vgl. VSV/TG 2007, Art. 27). Unabhängig des Modells ist die Sekundarschule im Kanton Thurgau einer hohen Durchlässigkeit verpflichtet (vgl. VSG/TG 2007, Art. 14, Abs. 4), d. h., dass ein Wechsel eines bestimmten Niveaus oder Typus „auf den Beginn jedes Semesters vorgenommen werden“ kann (vgl. VSV/TG 2007, Art. 26, Abs. 2; DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 8-14). Die Durchlässigkeit ist auch während eines Semesters möglich, vorausgesetzt die Erziehungsberechtigten sind mit dem Wechsel einverstanden (vgl. VSV/TG 2007, Art. 26, Abs. 2). Alle Sekundarschulen verwenden, ungeachtet eines bestimmten Schulmodells, ein kantonales Einheitszeugnis in Form eines gleichen Formulars, das sowohl Typus als auch Niveau der einzelnen Fächer ausweist (vgl. AVS/TG 2010c, S. 15f.).

Grundsätzlich ist die Sekundarschule als Orientierungsstufe zu verstehen, die individuell angepasste Förderung und Unterstützung anbietet, so dass die Schülerinnen und Schüler „ihren späteren beruflichen und schulischen Werdegang auf realistischer Grundlage finden und planen können“ (DEK/TG 2008a, S. 14).

11.7.1.3 Geplante Massnahmen

Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I gab es in letzter Zeit keine Veränderungen. Strukturelle Veränderungen haben sich jedoch auf der Sekundarstufe I ergeben, indem per 1. Januar 2006 das neue kooperative Modell eingeführt wurde, das nun auf das Schuljahr 2009 restlos in allen Gemeinden umgesetzt worden ist (vgl. AVS/TG 2010b). Die Verbesserungen setzten gezielt an einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Typen „E“ und „G“ sowie zwischen den Niveaus der Fächer an.

Änderungen sind auch im Bereich der Beitragsleistungen an die Schulgemeinden und die Finanzierung der sonderpädagogischen Massnahmen vorgesehen, die im Schuljahr 2011 umgesetzt werden sollen (vgl. DEK/TG 2008d). Mit der Totalrevision des Beitragsgesetzes werden die bestehenden Gesetzesvorlagen über Beitragsleistungen vom 8. November 2000 und die Verordnung des Regierungsrates zum Gesetz über Beitragsleistungen vom 6. Juli 2001 aufge-

hoben (vgl. GBL/ZG 2000; VBL/TG 2001). Die Anpassung steht im Zusammenhang mit der Neuregelung der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA), wonach der Kanton bis 2011 die gesetzlichen Grundlagen für das sonderpädagogische Angebot zu erarbeiten hat (vgl. DEK/TG 2008d, S. 3; GBL/TG 2008, Art. 1, Abs. 2).

Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat eine entsprechende Gesetzesvorlage ausgearbeitet, die bis zum 20. Oktober 2008 in der Vernehmlassung war (vgl. (DEK/TG 2008c, S. 3; GBL/TG 2008). Die Berechnung der Beiträge erfolgt neu auf der Grundlage eines Sozialindex, der sich an der sozialen Struktur der Schulgemeinde orientiert (vgl. DEK/TG 2008d, S. 8f.). Gemäss Vernehmlassungsentwurf stehen als Indikatoren für den Sozialindex der Anteil an Fremdsprachigen, die Arbeitslosenquote in einer Gemeinde sowie die Steuerkraft des betroffenen Gemeinwesens im Vordergrund (vgl. GBL/TG 2008, Art. 7, Abs. 1). Mit dem neuen Beitragssystem ist es auch möglich, Steuerbelastungsunterschiede in den einzelnen Schulgemeinden auszugleichen (vgl. AVS/TG 2010d; GBL/TG 2008, Art. 1, Abs. 1).

Das neue Beitragssystem dient insbesondere der Finanzierung des sonderpädagogischen Angebots, wobei die Schulgemeinden die finanziellen Ressourcen, entsprechend ihrem Förderkonzept und den Bedürfnissen der Schülerschaft, weitgehend selbstverantwortlich einsetzen können: „Je nach lokalem Bedürfnis kann es sinnvoll sein, einen Teil des Geldes aus der Pauschale gezielt in den Regelklassenunterricht fliessen zu lassen, bspw. wenn Teamteaching-Formen zur Erhöhung der Tragfähigkeit der Schule eingesetzt werden“ (DEK 2008d, S. 8). Da sich Massnahmen zur Förderung des sonderpädagogischen Angebots und des Regelunterrichts gerade mit der Umsetzung der Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen immer mehr überschneiden, ist es auch sinnvoll, wenn Ressourcen frei nach Bedarf eingesetzt werden können. Letztlich profitieren von dieser Vernetzung nicht nur Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf, sondern auch die Regelschülerinnen und -schüler und die Lehrpersonen selber, die in ihrer Arbeit unterstützt werden. Das neue Beitragssystem hat unter anderem auch zur Folge, dass die Schulgemeinden insgesamt in ihrer Autonomie und damit in ihrer Verantwortung für die gemeinsame pädagogische Arbeit gestärkt werden (vgl. DEK/TG 2008c, S. 1).

11.7.2 Leistungsbeurteilung

Gestützt auf Artikel 15 Absatz 2 des Volksschulgesetzes vom 29. August 2007 (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15, Abs. 2) und Artikel 24 Absatz 1-4 der Volksschulverordnung vom 11. Dezember 2007 (vgl. VSV/TG 2007, Art. 24, Abs. 1-4) wird die Leistungsbeurteilung durch die Richtlinie betreffend Übertritte an die Sekundarschule und Wechsel in diesen Schulen vom 20. April 2006 (vgl. DEK/TG 2006b) geregelt. Die einzelnen Regelungen werden durch das Zeugnisreglement (vgl. DEK/TG 2008b) und durch einen Kommentar zur Beurteilung im Allgemeinen (vgl. AVS/TG 2006c) präzisiert. Weitere Ausführungen zur Beurteilungspraxis und zu Übergängen, Übertritten und zu den Selektionskriterien können im Lehrplan des Kantons Thurgau vom 14. August 2006 (vgl. LP/TG 2006), in der Broschüre „Fördern und fordern“ (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009) sowie im Leitfaden zur Qualitätsarbeit in Schule und Unterricht entnommen werden (vgl. AVS/TG 2006a, b).

11.7.2.1 Akteure der Beurteilung

Der Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist mit verschiedensten Änderungen (Lehrerinnen- und Lehrerwechsel, ev. Ortswechsel) verbunden, welche für die betroffenen Schülerinnen und Schüler prägend sein können (vgl. LP/TG 2006, S. 16). Damit die Kontinuität innerhalb einer Schullaufbahn auch zwischen den Stufen sichergestellt werden kann, arbeiten Lehrpersonen einer abgehenden Schule mit jenen der aufnehmenden Schule eng zusammen

(vgl. VSG/TG 2007, Art. 19, Abs. 1). Der Sekundarstufe I obliegt zunächst die Aufgabe, die Erziehungsberechtigten über ihr Leistungssystem (Leistungstypen, Niveaus und Leistungszüge) zu informieren (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1). Die Lehrpersonen der Sekundarstufe I geben den Primarlehrpersonen Rückmeldungen zu den Entwicklungsschritten, Lernprozessen und Leistungen der ehemaligen Schülerinnen und Schüler im Kontext deren Zuweisung zu einem bestimmten Schultypus bzw. Niveaus.

Innerhalb der Primarschule erarbeiten Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer ein schulinternes Beurteilungskonzept (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11), in dem institutionelle Regelungen (Abläufe und Inhalte der Beurteilung) verbindlich festgehalten werden (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11).

Augrund der geltenden Qualitätsprinzipien haben Lehrpersonen Schullaufbahnentscheide und Beurteilungskriterien frühzeitig mit der Elternschaft zu besprechen (vgl. AVS/TG 2006b, S. 11). Diese Zusammenarbeit, insbesondere mit jenen Eltern aus anderen Kulturkreisen, bildet während der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I eine wichtige Basis für die Entscheidungsfindung (vgl. LP/TG 2006, S. 17). Im Lehrplan wird deshalb auf die Bedeutung einer gut funktionierenden Kooperation zwischen Elternhaus und Schule explizit hingewiesen:

„Er dürfte vor allem dann besonders notwendig und wichtig sein, wenn Kinder und Eltern aus andern Kulturkreisen stammen und sich Orientierungs- und Anpassungsprobleme stellen. [...] die meisten erleben den Übertritt in die durchlässige Sekundarschule als ganz entscheidende Weichenstellung im Leben ihres Kindes. Die Besprechung der Übertritte wird dann gute Voraussetzungen haben, wenn bereits vorher ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden konnte“ (LP/TG 2006, S. 17).

Auf der Grundlage einer umfassenden Leistungsdokumentation bespricht die Klassenlehrperson die Zuweisung mit den Erziehungsberechtigten (vgl. VSV/TG 2007, Art. 24, Abs. 1). Dabei tauschen sie ihre gegenseitigen Beobachtungen zur Entwicklung und zum Lernstand des Kindes aus (vgl. LP/TG 2006, S. 13). Hierzu ist wichtig, dass die Schülerin bzw. der Schüler beim Gespräch anwesend ist und auch sonst angemessen in den Beurteilungsprozess einbezogen wird (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 1, Abs. 3). Bis Ende März des 6. Schuljahres stellt die abgehende Klassenlehrperson bei der Sekundarschulgemeinde einen Antrag betreffend Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers zu einem Schultypus (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15, Abs. 1; VSV 2007, Art. 24, Abs. 1).

11.7.2.2 Entscheidungs-, Beurteilungsgrundlage und Berichterstattung

Im Lehrplan des Kantons Thurgau wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Primarschule einem ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verpflichtet ist, der auch im Verlaufe des 6. Schuljahres nicht zu Gunsten der Selektionsanforderungen aufgegeben werden darf (vgl. LP/TG 2006, S. 17). Die Beurteilung dient daher nicht allein der Messung der Leistung, sondern auch der Analyse, der Diagnose und der Förderung des Lernens (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Auf der Grundlage dieses ganzheitlichen Beurteilungsansatzes erfolgt auf der 5./6. Primarstufe auch die Selektion. Die Richtlinie zur Beurteilung sieht vor, dass der Antrag für eine Zuweisung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einem bestimmten Schultypus der Sekundarstufe I auf einer Gesamtbeurteilung während eines grösseren Zeitraumes zu beruhen habe (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1, Ziff. 4):

„Der Antrag richtet sich nach einer Gesamtbeurteilung des Kindes. Diese umschliesst die Beurteilung anhand Prüfungen, Arbeitsproben und anderen Arbeitsleistungen (Einzelnoten bzw. Zeugnisnoten) sowie die Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens bzw. des Entwicklungspotenzials. Das alleinige Abstellen nach einem Notendurchschnitt ist nicht statthaft“ (DEK/TG 2006b, S. 1, Ziff. 4).

Die ganzheitliche Beurteilung hat dabei unter Berücksichtigung verschiedener Bezugsnormen und den damit einhergehenden Beurteilungsformen zu erfolgen (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 1, Abs. 2):

- Individuelle Bezugsnorm: Die Beurteilung nach der individuellen Bezugsnorm bezweckt die Unterstützung der individuellen Fortschritte und Stärken der Schülerinnen und Schüler (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 6). Mittels formativer Beurteilung werden aber auch Schwächen, Lücken und Mängel erfasst (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Auch das Entwicklungspotenzial ist Gegenstand einer nach der individuellen Bezugsnorm ausgerichteten Beurteilung. Die Einschätzung des Entwicklungspotenzials, das für den Übertritt relevant ist, erfolgt mittels kontinuierlichen, freien und systematischen Beobachtungen, auf deren Grundlage sich eine Lehrperson ein Bild über die Begabungen und Fähigkeiten einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers macht (LP/TG 2006, S. 13; DEK/TG 2008b, Art. 1, Abs. 2). Durch schriftliche oder mündliche Rückmeldungen ist den Lernenden aufzuzeigen, wie sie ihre Defizite angehen und aufarbeiten können (vgl. ebd., S. 1). Dabei haben sie auch selbst Rechenschaft über ihre Arbeit abzulegen. Die Selbstbeurteilung fördert die Reflexion der Arbeit und hiermit die realistische und kritische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1).
- Sachliche oder lernzielorientierte Bezugsnorm: Der Lernstand am Ende einer Unterrichtseinheit wird nach der sachlichen Bezugsnorm beurteilt (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/SG 2009, S. 6), wobei die im Lehrplan aufgeführten Lernziele die Richtlinie für die Sachkompetenzbeurteilung in den einzelnen Fächern bilden (vgl. ebd., S. 1). Die Lernziele und die Kriterien der Beurteilung sind der Schülerschaft zum Voraus zu erörtern (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 6), damit sich diese zielgerichtet auf die summativen Lernkontrollen vorbereiten können. Die summative Beurteilung ist Bestandteil der Entscheidungsgrundlage, die meist in Form einer Note erfolgt (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1).
- Soziale Bezugsnorm: Die soziale Bezugsnorm erlaubt den Vergleich der Leistung einer Schülerin oder eines Schülers mit jener einer Vergleichsgruppe (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Dabei steht nicht allein die Beurteilung der Leistung des einzelnen im Vordergrund, sondern der Leistungsvergleich zwischen den Klassen (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Leistungstests nach der sozialen Bezugsnorm dienen der Lehrperson insbesondere auch zur Überprüfung ihres eigenen Beurteilungsmassstabes. Hierzu eignen sich standardisierte Tests, wie „Klassenscockpit“ oder Orientierungsarbeiten, die eine Überprüfung mit einer grösseren Vergleichsgruppe erlauben (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 6).

In der Broschüre „Fördern und Fordern“ wird darauf hingewiesen, dass mit der Anwendung unterschiedlicher Bezugsnormen auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler verbunden seien (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 8). Eine nach der individuellen Bezugsnorm ausgerichtete Beurteilung verbessere bei den Schülerinnen und Schülern generell die Motivation, sie fördere die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und damit die Freude am Lernen (vgl. ebd., S. 8). Im Gegensatz dazu könne eine nach der sozialen Bezugsnorm ausgerichtete Beurteilung eher Prüfungsangst, Furcht vor Misserfolg oder Unlust gegenüber einem Lerninhalt auslösen (vgl. ebd., S. 8). Der Vergleich der Leistungsfähigkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern ist insbesondere bei schulischen Selektionsprozessen zurückhaltend anzuwenden, da diese Art von Beurteilung die Wettbewerbsorientierung innerhalb einer Klasse verstärken kann. Wie in der Broschüre hingewiesen wird, ist aber die soziale Bezugsnorm nicht völlig ausser Acht zu lassen, sondern eine Kombination verschiedener Bezugsnormen anzustreben (vgl. ebd., S. 8): „Bei einer Anwendung verschiedener Bezugsnormen lernen die Schülerinnen und Schüler ihren Erfolg/Misserfolg differenzierter einzuschätzen und erfahren ihn als veränderbar und beeinflussbar“ (vgl. ebd., S. 8). Gerade im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I sind die hier oben aufgeführten

Bezugsnormen vielfältig anzuwenden, denn nur so kann auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung ein umfassendes Bild über die Leistungsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers gewonnen werden.

Der auf einer Gesamtbeurteilung beruhende Übertrittsentscheid beinhaltet demzufolge auch verschiedene Überprüfungsformen und Beurteilungsinstrumente. In der Aufbau- und Übungsphase sind die Lernenden mittels formativer Rückmeldungen in ihrem Lernprozess zu unterstützen, wobei mit Hilfe von Standortbestimmungen die einzelnen Lernphasen (Rückblick, Zwischenbilanz, Planung) begleitet werden (vgl. ebd., S. 33; DEK/TG 2008b, Art. 1, Abs. 3). Zwecks formativer und summativer Beurteilungen können schriftliche Arbeiten (z. B. Mathematik-Test, Rechtschreibprüfung etc.), Diktate, handlungs-, produkt- oder prozessorientierte Überprüfungsformen, mündliche Partner- bzw. Gruppenprüfungen sowie mündliche Einzelprüfungen zur Überprüfung des Fachwissens und des Verständnisses in den verschiedenen Lernbereichen eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 24ff.). Die Beurteilung zeigt den Lernenden und den Lehrpersonen, was erreicht und was unverstanden oder zu wenig automatisiert wurde (vgl. ebd. S. 21).

Nebst der summativen Überprüfung durch Arbeitsproben wird auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten beurteilt, das sich auf folgende drei Fragen bezieht: „Wie hat die Schülerin oder der Schüler gelernt?“, „wie hat die Schülerin oder der Schüler gearbeitet?“ und „wie hat sich die Schülerin oder der Schüler in der Gruppe verhalten?“ (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 37). Gemäss „Richtlinie betreffend Übertritte an die Sekundarschule und Wechsel in diesen Schulen“ bildet aber nur das Arbeits- und Lernverhalten sowie das Entwicklungspotenzial Grundlage für den Übertrittsentscheid (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1, Ziff. 4).

Am Ende eines jeden Schuljahres erhalten die Schülerinnen und Schüler in der Primarschule ein Zeugnis, das von der Klassenlehrperson unter Einbezug der Beurteilung anderer Lehrpersonen ausgestellt wird (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 1, Abs. 1; Art. 2). Die Bewertung erfolgt auf einer Notenskala von 1 bis 6, wobei die Note 6 „Lernziele übertroffen“, die Note 5 „Lernziele gut erreicht“, die Note 4 „Lernziele knapp erreicht“ und die Note 3 „Lernziele nicht erreicht“, die Note 2 „schwach“ und die Note 1 „ganz schwach“ bedeutet (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 5, Abs. 1). Die einzelnen Noten können mit besonderen Bemerkungen erläutert werden (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 5, Abs. 2). Es dürfen auch halbe Noten, nicht aber Noten mit einer weiteren Unterteilung, gegeben werden (vgl. DEK/TG 2006a, Art. 5, Abs. 1).

Ein Zwischenbericht in Form eines Zeugnisses wird für den Übertritt nicht ausgestellt. Die Lehrperson hat für die Zuweisung zu den Niveaugruppen nur einen schriftlichen Antrag zu stellen, der dann auf der Grundlage eines Gespräches mit den Erziehungsberechtigten besprochen und anschliessend der Sekundarstufe I weitergeleitet wird (vgl. DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 5). Der definitive Entscheid über die Zuweisung durch die aufnehmende Sekundarschule erfolgt letztlich nach den gleichen Kriterien wie der Antrag der Primarklassenlehrperson (vgl. DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 7).

11.7.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Generell wird in den Richtlinien betreffend Übertritte an die Sekundarstufe I darauf hingewiesen, dass es nicht erlaubt ist, den Zuweisungsentscheid von einem Notendurchschnitt abhängig zu machen (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1, Ziff. 4). Weiter wird betont, das Setzen einer Einzelnote oder einer Zeugnisnote liege im professionellen Ermessensentscheid einer Lehrperson (vgl. ebd., S. 1, Ziff. 4). Die Zeugnisnoten sind demnach nicht aufgrund eines arithmetischen Mittels der Teilnoten, sondern auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung zu ermitteln, die sich auf schriftliche, mündliche und praktische Leistungen der Schülerinnen und Schüler im entsprechenden Fach- oder Teilbereich stützen (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 35). Damit die Beurteilung aber auch gegenüber Dritten (Eltern- und Schülerschaft) nachvollziehbar

wird, ist nach dem Kommentar zur Beurteilung im Allgemeinen ein transparentes Vorgehen unerlässlich:

„Eine Beurteilung ist nie objektiv. Deshalb ist es umso wichtiger, dass die Beteiligten wissen, wie sie zustande gekommen ist. Die Beurteilung soll durchschaubar und nachvollziehbar sein. Das geschieht durch die transparente Vorgabe der Lernziele einerseits und durch differenzierte Rückmeldungen für die Schülerinnen und Schüler während des Schuljahres andererseits. Ebenso sind die Erziehungsverantwortlichen über die Kriterien der Beurteilung zu orientieren“ (AVS/TG 2006c, S. 1).

Durch die Transparenz wird die Beurteilung zwar nicht objektiver, aber sie wird für alle Beteiligten verständlicher. Objektivität in der Beurteilung wird aber insbesondere dann zum Thema, wenn sich die Klassenlehrperson und die Eltern im Zuweisungsantrag für die Sekundarstufe I nicht einig sind. Nach Artikel 15 Absatz 2 des Volksschulgesetzes des Kantons Thurgau besteht bei fehlendem Einverständnis die Möglichkeit, das Kind an eine vom Kanton koordinierte Aufnahmeprüfung (KAP) anzumelden (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15, Abs. 2; DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 6). Die kantonale Arbeitsgruppe „Koordinierte Aufnahmeprüfung“ hat diesbezüglich folgende drei Prüfungsarten ausgearbeitet:

- Prüfung für den Einteilungsentscheid in den Typ „E“ der Sekundarschule: „Für die Einteilung in die Stammklasse werden die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich der deutschen Sprache geprüft. Ebenso sind Allgemeinwissen und kombinatorische Fähigkeiten massgebend“ (AVS/TG 2007, S. 1).
- Prüfung für die Niveauzuweisung „m“ bzw. „e“ im Fach Mathematik: Es werden ausschliesslich die mathematischen Fähigkeiten überprüft (vgl. AVS/TG 2007, S. 1).
- Prüfung für die Niveauzuweisung „m“ bzw. „e“ im Fach Französisch: Es werden ausschliesslich die sprachlichen Fähigkeiten im Fach Französisch überprüft (vgl. AVS/TG 2007, S. 1).

Die kostenpflichtigen Unterlagen können von der Sekundarschulgemeinde bestellt werden (vgl. AVS/TG 2007, S. 2). Aufgrund der Ergebnisse erfolgt der Entscheid über die Zuteilung in der aufzunehmenden Sekundarschule (vgl. DEK/TG 2006b, S. 2, Ziff. 7).

Im Auftrag des Departements für Erziehung und Kultur wurde im Schuljahr 2001/2002 auch eine dreijährige Erprobungsphase des standardisierten Tests „Klassenscockpit“ durchgeführt (vgl. AVS/TG 2010b). Daran anschliessend wurde auf Grundlage einer Evaluation das Testverfahren im Jahr 2004 ausgewertet (vgl. AVS/TG 2010b). Das Instrument erwies sich als „gutes, nützliches Produkt“, das Lehrpersonen in ihrer Arbeit in folgenden Bereichen unterstützt (vgl. AVS/TG 2010g).

- Bereich Lernziele: „Klassenscockpit“ ist geeignet für die Überprüfung der Zielerreichung im Lehrplan und Feststellung allfälliger Lücken (vgl. AVS/TG 2004b, S. 12).
- Bereich Klassenvergleich: „Klassenscockpit“ ist geeignet für die Überprüfung des Lernstandes im Vergleich mit anderen Klassen (vgl. ebd., S. 14).
- Bereich Prognose: „Klassenscockpit“ kann als Hilfsmittel zur Prognose über die weitere Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 11).
- Bereich Qualitätssicherung: „Klassenscockpit“ ist geeignet für die Überprüfung der Qualitätssteigerung des Unterrichts und dient als Selbstevaluationsinstrument für die Lehrperson (vgl. ebd., S. 10).
- Bereich Elterngespräch: Die Ergebnisse des Leistungstests können unter anderem Grundlage für die Elterngespräche bilden (vgl. ebd., S. 15).

Aus diesen oben aufgeführten Gründen wird vom Amt für Volksschulen der Einsatz des standardisierten Testverfahrens „Klassenscockpit“ empfohlen (vgl. AVS/TG 2004a). Insbesondere in der Selektionsphase im Übergang von der Primar- zur Sekundarschule erlaubt ein Instrument wie „Klassenscockpit“ eine objektivierende Perspektive. Gemäss der Evaluation im Jahr 2004

benutzten 60% der Lehrpersonen die Resultate als ergänzendes Kriterium für ihren Zuweisungsantrag (vgl. AVS/TG 2004b, S. 11). Die Ergebnisse aus der Evaluation ergaben aber auch, dass das Instrument in einzelnen Bereichen überarbeitet und weiterentwickelt werden müsse (vgl. AVS/TG 2004b, S. 17f.). Grundsätzlich wurde von den meisten Mittelstufen- und Sekundarlehrpersonen gefordert, dass das Instrument auf die Rahmenbedingungen des Kantons Thurgau und den damit einhergehenden Lernzielen und Inhalten angepasst werden sollte (vgl. AVS/TG 2004, b, S. 16). Weitere Kritik wurde auch bei der Auswertung, bei der Themenwahl, bei den Zeitangaben, bei der Art der Aufgabenstellung sowie beim Schwierigkeitsgrad der Aufgaben angebracht (vgl. AVS/TG 2004b, S. 17f.).

11.7.3 Individuelle Förderung

Im Gesetz über die Volksschule des Kantons Thurgau vom 29. Mai 2007 ist die Chancengleichheit und damit die Förderung von Schülerinnen und Schülern gesetzlich verankert: „In der Volksschule wird Chancengleichheit angestrebt und den besonderen Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen“ (VSG/TG 2007, Art. 4). In der Verordnung über die Volksschule wird in Artikel 28 Absatz 1 weiter präzisiert, dass Kinder aufgrund ihrer individuellen Voraussetzungen angemessen zu fördern seien und dass die Schule hierfür ein Konzept zu erstellen habe, welches die Zuteilung der Fördermassnahmen im Rahmen der gegebenen Mittel regle (vgl. VSV/TG 2007, Art. 28, Abs. 1).

11.7.3.1 Akteure der Förderung

Im Lehrplan des Kantons Thurgau kommt der individuellen Förderung, insbesondere im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, in verschiedener Hinsicht eine wichtige Bedeutung zu: Es wird darauf hingewiesen, während dieser Phase, sei bei vielen Schülerinnen und Schülern ein verstärktes Interesse an Spezialgebieten festzustellen, was jedoch aufgrund des Selektionsdrucks und der damit verbundenen Anforderungen zu einer Verstärkung vorhandener Schwächen führen könne (vgl. LP/TG 2006, S. 17). Auf die bei Stufenübergängen zunehmend zum Ausdruck kommende heterogene Bedürfnislage der Schülerschaft sei deshalb in der Schule differenziert einzugehen, damit Interessen gefördert und allenfalls Defizite abgebaut werden könnten (vgl. LP/TG 2006, S. 18). Hierzu hat die Schule vielfältigste Fördermassnahmen und -angebote innerhalb und ausserhalb des Unterrichts zur Verfügung zu stellen, was wiederum den Einsatz verschiedener Akteure erfordert.

Im Qualitätskonzept des Kantons Thurgau ist die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren auf übergeordneter Ebene verankert. Die einzelnen Akteure unterstützen sich demnach gegenseitig bei der Erfüllung ihrer Aufgaben, indem sie konstruktiv zu Gunsten der gemeinsam betreuten Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten und vorhandene Ressourcen gegenseitig nutzen (vgl. AVS/TG 2006a, S. 15). Die Förderung der Schulqualität und damit einhergehend die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen wird durch die Schulleitung koordiniert, so dass alle Beteiligten in geeigneter Weise in die Prozesse einbezogen werden können (vgl. VSG/TG 2007, Art. 55, Abs. 1). Dabei haben die Lehrpersonen ihren Unterricht sowohl nach den Bedürfnissen der Klassengemeinschaft als auch nach den schulischen Voraussetzungen und Neigungen des einzelnen Kindes zu gestalten (vgl. VSG/TG 2007, Art. 30, Abs. 2).

„Die Lehrperson berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wie Lernstand und entwicklungspsychologische Aspekte, die erreichten Lernziele und bearbeitete Themen, die geschlechter-spezifischen Aspekte sowie die Sozialstruktur und andere spezifischen Merkmale der Klasse“ (vgl. AVS/TG 2006a, S. 4/5).

Damit die Fördermassnahmen und -angebote gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können, ist eine diagnostische Analyse vorzunehmen, die folgende Bereiche umfasst: Feststellung der Lernvoraussetzungen, Abklären der Ursachen, Beobachtung der Lehr- und Lernprozesse und Ermittlung und Bewertung der Lernergebnisse. Nebst vergleichender Leistungsfeststellungen („Klassenscockpit“) bieten insbesondere auch systematische Beobachtungen wichtige Hinweise über Schülerinnen und Schüler und ihre Merkmale. Eine weitere Möglichkeit besteht ferner darin, dass die Lehrpersonen innerhalb eines Klassenteams ihre Beobachtungen gegenseitig austauschen. Auf der Grundlage von kollegialen Hospitationen können auch methodische und didaktische Vorgehensweisen für das Bereitstellen eines differenzierten Unterrichts besprochen und weiterentwickelt werden (vgl. AVS/TG 2010f).

Damit individuelle Förderung innerhalb des Unterrichts gelingen kann, sind auch die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Mittels Reflexionen zu den eigenen Lernprozessen, die schriftlich oder mündlich (Gespräch, Lernjournal oder Selbstbeobachtung) erfolgen, können allenfalls Schwächen, Fehler und Misserfolge bewusst wahrgenommen und verbessert werden (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen mit förderorientierten Rückmeldungen (vgl. AVS/TG 2006c, S. 1). Nebst der wohlwollenden Unterstützung durch die Lehrperson helfen die Lernenden sich auch gegenseitig. Durch die Zusammenarbeit lernen sie nicht nur für ihr eigenes, sondern auch für das Lernen der anderen Verantwortung zu übernehmen (vgl. AVS/TG 2006b, S. 15).

Wichtige Akteure der individuellen Förderung sind auch die Erziehungsberechtigten, deren Anliegen es sein muss, ihre Kinder auch ausserhalb des Unterrichts zu unterstützen. Durch regelmässige Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen können Entwicklungsschritte, Verhaltensschwierigkeiten oder schulische Defizite aufgezeigt und allfällige Massnahmen zur Verbesserung getroffen werden (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 1). Die Erziehungsberechtigten werden zur Mitarbeit verpflichtet, die von der Schule angeordneten Massnahmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu unterstützen. Sie werden auch aufgefordert, über ihr Kind und ihre Familie, soweit dies schulisch relevant ist, offen Auskunft zu geben (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 4). Die Mitwirkung beinhaltet auch Unterrichtsbesuche, was den Eltern ermöglicht, ihr Kind auch im Kontext der Schule erleben zu können (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 1, 3).

In familienergänzenden Einrichtungen (Tagesschule, Randzeitbetreuung, Tagesfamilie, Hort etc.) werden die Kinder von Betreuungspersonen bei der Bearbeitung der Hausaufgaben und der Vorbereitung auf schulische Lernzielkontrollen unterstützt (vgl. GfK/TG 2004, Art. 1, Abs. 1-2; Art. 2). Hiermit wird deutlich, dass sich Fördermassnahmen im Kanton Thurgau nicht auf eine einzelne Person beschränken, sondern dass die Vernetzung verschiedener Akteure im Zentrum der Bemühungen steht.

11.7.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Gestützt auf die gesetzlichen Grundlagen (vgl. VSG/TG2007, Art. 30, Abs. 2; VSV/TG 2007, Art. 28, Abs. 1; Art. 29, Abs. 1; Art. 31, Abs. 1) kommt im Kanton Thurgau ein vielseitiges Förderkonzept für benachteiligte Schülergruppen zum Tragen. Einzelne Fördermassnahmen beschränken sich auf Unterstützungsangebote innerhalb des Unterrichts, andere wiederum finden ausserhalb des regulären Schulunterrichts statt:

- Ebene Schule: Mit dem Angebot von Aufgabenhilfen soll die Chancenungleichheit reduziert und zugleich die Bildungschancen von Kindern aus bildungsfernen Milieus erhöht werden: „Ist ein Schüler oder eine Schülerin regelmässig nicht in der Lage, die Hausaufgaben ordentlich zu erledigen, sorgt die Schulbehörde dafür, dass sie unter Aufsicht und in geeigneten Räumlichkeiten gelöst werden können“ (VSV/TG 2007 Art. 29,

Abs. 1; GFK/TG 2004). Im Weiteren hat die Schule, insbesondere für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, eine geeignete Unterstützung derselben bei der Bewältigung der Hausaufgaben anzubieten (vgl. VSV/TG 2007, Art. 31, Abs. 1).

- Ebene Schule – Elternhaus: In der Zusammenarbeit mit den Eltern anlässlich von Gesprächen werden Fördervereinbarungen mit neuen Zielen und Unterstützungsangebote besprochen: „Die Erziehungsberechtigten stehen für Kontakte bereit und unterstützen die Volksschule, namentlich bei der Umsetzung schulischer Massnahmen (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 4).
- Ebene Unterricht: Die individuelle Begleitung und Unterstützung der Lernprozesse erfolgt durch formative Leistungsbeurteilungen und individualisierende Unterrichtsformen. Hauptanliegen dabei ist die angemessene Förderung der Kinder entsprechend ihren individuellen schulischen Voraussetzungen (vgl. VSV/TG 2007, Art. 28, Abs. 1).

Dank des Angebots einer Aufgabenhilfe können sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler trotz mangelnder Unterstützung durch ihre Eltern individuell betreut und gefördert werden. Damit die Bildungschancen, insbesondere auch von Schülerinnen und Schülern aus fremdsprachigen Familien, erhöht werden können, sieht das Förderkonzept im Kanton Thurgau spezielle Sprachförderkurse vor (vgl. VSV/TG 2007, Art. 31, Abs. 1). Dieses Unterstützungsangebot kommt namentlich dann zum Tragen, wenn die Leistungen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in einzelnen Fächern schwach bis ungenügend sind (vgl. VSV/TG 2007, Art. 31, Abs. 1). Dieses Angebot ist je nach familiärer Situation unentgeltlich, in „besonderen Fällen können die Erziehungsberechtigten zu einem Beitrag verpflichtet werden“ (VSV/TG 2007, Art. 31, Abs. 2).

Ein weiteres Angebot ist dasjenige des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ), das nebst der individuellen Förderung der Kinder Kurse für Lehrpersonen und den Zugang zu geeigneten Lehrmitteln beinhaltet (vgl. AVS/TG 2010i). Auf der Materialplattform wird unter anderem auch die frei zugängliche Software „Hot Potatoes“ für interaktives, individuelles Lernen vorgestellt, die Online-Übungen und Prüfungen zum Lernstoff zur Verfügung stellt (vgl. AVS/TG 2010i, S. 1). Lehrpersonen, die in ihrer Klasse Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrichten, erhalten Hilfestellungen, wie sie ihren Unterricht auf einfache Weise differenzieren und individualisieren können (vgl. AVS/TG 2010i, S. 2). Das DaZ-Angebot bezweckt, die Bemühungen der Sprachförderung nicht nur auf spezielle Stützkurse ausserhalb des Regelunterrichts zu beschränken, sondern diese auch während des Deutschunterrichts im Klassenverband zu berücksichtigen. Unterstützung erhalten fremdsprachige Schülerinnen und Schüler auch durch Kursangebote in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht), wobei die Muttersprache und damit einhergehend auch die Sprachkompetenzen in der Deutschen Sprache gezielt gefördert werden sollen (vgl. AVS/TG 2010h, S. 2).

Nebst den hiervor erwähnten unterstützenden Massnahmen der Schule ist die Zusammenarbeit der Lehrpersonen und Eltern für die individuelle Förderung deren Kinder unerlässlich. Die Eltern werden aufgefordert, ihre Kinder in ihren Haltungen und Handlungsweisen zu beobachten. Eltern, Lehrperson und die betroffene Schülerin oder Schüler legen ihre Einschätzungen anlässlich von Beurteilungsgesprächen von Fremd- und Selbstbeobachtungen dar, es werden nächste Lernschritte besprochen und in einer Fördervereinbarung festgehalten (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 4). Damit werden die Eltern zur aktiven, verantwortungsvollen Mitarbeit betreffend Förderung ihres Kindes angehalten (vgl. VSG/TG 2007, Art. 21, Abs. 5).

Individuelle Förderung beginnt gemäss Lehrplan des Kantons Thurgau vornehmlich innerhalb des Unterrichts (vgl. LP/TG 2006, S. 19), wo Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Stärken, Schwächen und Schwierigkeiten gemeinsam lernen. Damit allen den Zugang zum Lernen ermöglicht werden kann, ist der Unterricht nach dem individuellen Lern- und Arbeitsrhythmus der Lernenden zu differenzieren (vgl. LP/TG 2006, S. 9).

Damit die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler die hier zur Verfügung gestellten Ressourcen auch sinnvoll nutzen kann, sind Kompetenzen des selbstregulierten und des sozialkooperativen Lernens unabdingbar, die anlässlich des Unterrichts auch gezielt zu trainieren

sind. Dabei spielt die Beurteilung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens eine wichtige Rolle, weil damit die individuellen Lernprozesse im sozialen Bereich gezielt gefördert werden können (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009, S. 37). Gemäss der Broschüre „Fördern und fordern“ erfolgt die förderorientierte Beurteilung auf einem vierphasigen Fördermodell (vgl. ebd. S. 39ff.):

- Lernziele und Kriterien festlegen und kommunizieren: Eine förderorientierte Beurteilung ist an konkreten Zielen auszurichten, die den Schülerinnen und Schülern im Voraus mitzuteilen sind (vgl. ebd., S. 37). Es ist dabei Wert zu legen, die Ziele möglichst konkret und verständlich zu definieren. Je besser die Lernenden die Verhaltensziele verstehen, desto eher können sie auch Kompetenzen in diesen Bereichen erzielen (vgl. ebd., S. 37). Grundlage für die anzustrebenden Lernziele bildet der Beurteilungsbogen der entsprechenden Stufe, wobei die Lehrperson eine Auswahl einiger relevanten Lernziele zu treffen hat (vgl. ebd., S. 38). Dabei hat sich die Lehrperson mit folgenden Fragen auseinanderzusetzen: Über welche Schwächen und Stärken verfügt die Klasse als Ganzes oder auch die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler? Welche Kompetenzen sind zu fördern? Wie können die Verhaltensweisen eingeübt werden? (vgl. ebd., S. 38). Die Lernziele im Verhaltensbereich können kollektiv (die ganze Klasse betreffend) oder individuell (für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler) festgelegt werden.
- Übungs- und Beobachtungsphasen nutzen: Im Unterricht sind auf der Grundlage von sachbezogenen Auseinandersetzungen (bspw. Gruppenarbeit im Werken oder Gestalten) die spezifischen Kompetenzen (bspw. konstruktiv zusammenarbeiten) gezielt anzuwenden und zu üben (vgl. ebd., S. 39). Die Gruppenteilnehmerinnen und -nehmer erhalten hierfür klare Anweisungen, auf welche Merkmale sie in ihrer Zusammenarbeit zu achten haben (bspw. gemeinsame Absprache der Arbeitsverteilung, bei Unklarheiten nachfragen, auf den Umgangston achten etc.).
- Verhalten beobachten und protokollieren: Während der Übungsphase ist das Verhalten von Schülerinnen und Schülern insbesondere durch die Lehrperson zu beobachten und zu protokollieren (vgl. ebd. S. 40). Dabei beschränkt sich die Beobachtung auf kleinere Zeitabschnitte und auf die vorher festgelegten Kriterien, die möglichst auf bereits vorhandenen Beurteilungsbogen schriftlich festzuhalten sind (vgl. ebd. S. 40). Neben der systematischen Beobachtung werden auch freie Beobachtungen zur Ergänzung der Verhaltensbeurteilung eingesetzt (vgl. ebd. S. 40). Auch die Lernenden werden aufgefordert, sich selber und sich gegenseitig zu beobachten (vgl. ebd. S. 40).
- Zur Reflexion anleiten: Nach einer Übungs- und Beobachtungsphase werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihr Verhalten zu reflektieren (vgl. ebd. S. 40). Mittels Feedbacks können sie ihre Selbstreflexionen an den Fremdwahrnehmungen überprüfen. Sinnvolle und konkrete Fragen, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Auftrag stehen, helfen den Prozess der Reflexion zu steuern. Damit sich die Verhaltensbeurteilung auch förderorientiert auswirken kann, sind den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu geben, wobei nicht primär Defizite, sondern erwünschte Verhaltensweisen aufzuzeigen sind (vgl. ebd. S. 41).

Mit einem förderorientierten Unterricht ist auch die Weiterentwicklung der Kompetenzen einer Lehrpersonen verbunden, die sich von der lerndiagnostischen Interpretation der Leistungen bis hin zur Ableitung entsprechender Fördermassnahmen erstreckt. Ein ideales Instrument für lerndiagnostische Zwecke bildet der Einsatz des standardisierten Testverfahrens „Klassenscockpit“, das im Kanton Thurgau vom Amt für Volksschulen empfohlen wird (vgl. AVS/TG 2010g). Die Durchführung von Testarbeiten ermöglicht die konsequente Überprüfung der Lernzielerreichung (kriterienbezogene Bezugsnorm) und die darauf aufbauende Lerndiagnose mit individuellen Fördermassnahmen innerhalb eines Unterrichts (vgl. AVS/TG 2010g).

11.7.3.3 Ressourceneinsatz

Das Angebot der individuellen Förderung im Bereich der Hausaufgabenhilfe, des DaZ- und des HSK-Unterrichts wird im Kanton Thurgau mit finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen unterstützt. Die Ressourcen für die individuelle Förderung innerhalb des Regelunterrichts beschränken sich hingegen auf materielle Unterstützungsformen, sei es durch Ratschlageliteratur, das im Rahmen des DaZ-Unterrichts zur Verfügung gestellt wird oder durch das Instrument „FOKUS UNTERRICHT“, das zur systematischen Beobachtung der Unterrichtsqualität eingesetzt werden kann. Das Instrument wurde im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich von einem Forschungsteam der Pädagogischen Hochschule Thurgau erarbeitet und in den Kantonen Zürich und Thurgau im Schuljahr 2006/07 erprobt (vgl. AVS/TG 2010f). Mit Hilfe der drei Dimensionen „Beziehungen“, „Stoffe“ und „Zeit“ werden Unterrichtsabläufe und Unterrichtsarrangements, bspw. zum Thema individualisierende und differenzierende Förderung, systematisch beobachtet und auf speziellen hier vorgesehenen Beobachtungsbogen festgehalten (vgl. AVS/TG 2010e, S. 6). Die Beobachtungen, die von einer Lehrperson selbst oder von einer aussenstehenden Person (kollegiale Hospitation oder professionelle Beratung) durchgeführt werden, sind nachträglich zu reflektieren und zu besprechen (vgl. AVS/TG 2010e, S. 5). Darauf aufbauend formuliert die Lehrperson Ziele für die eigene Unterrichtsentwicklung. Gerade im Hinblick auf die individuelle Förderung stellt „FOKUS UNTERRICHT“ ein ideales Instrument dar, um Formen und Abläufe eines differenzierenden Unterrichts zu verbessern und weiterzuentwickeln.

11.7.4 Zusammenfassung

Die rechtlichen Regelungen für das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden im Kanton Thurgau durch den Regierungsrat festgelegt. Die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben wird durch das Departement für Erziehung und Kultur sowie durch das kantonale Schulinspektorat überwacht. Diese Aufsichtsbehörden sorgen auch im Rahmen der Qualitätssicherung für die Umsetzung der Weiterentwicklung der Schule. Auf lokaler Ebene werden interne und externe Evaluationen durchgeführt, die zur Besprechung einzuleitender Massnahmen im Bereich der Schul- und Unterrichtsqualität führen. Die Schuleinheit kann bei Einhaltung entsprechender Qualitätsvorgaben in Form einer geleiteten Schule geführt werden.

Die Kinder im Kanton Thurgau besuchen einen zwei Jahre dauernden obligatorischen Kindergarten, der vornehmlich zur Vorbereitung auf die Schule dient. Auf der Grundlage systematischer Beobachtungen werden allfällige Entwicklungsdefizite durch Frühförderung aufgearbeitet. Nach dieser ersten Bildungsstufe des Kindergartens folgt die sechsjährige Primarschule und alsdann der Wechsel an die dreijährige Sekundarschule. Seit dem Schuljahr 2009/10 wird das kooperative Einheitsmodell mit den zwei Typen „G“ und „E“, einen mit grundlegenden und einen mit erweiterten Anforderungen, angeboten. In einzelnen Fächern, mindestens aber in Mathematik und einer Fremdsprache, findet der Unterricht in Niveaus statt (vgl. VSG/TG 2007, Art. 14, Abs. 2). Die Niveaugruppen, „g“ für grundlegende Anforderungen, „m“ für mittlere Anforderungen und „e“ für erweiterte Anforderungen, sind typenübergreifend zu organisieren. Anlehnend an das Modell des binnendifferenzierten Unterrichts besteht auch die Möglichkeit, auf Typen- und Niveaubildung zu verzichten, was aber durch den Regierungsrat zu bewilligen ist. Die Sekundarschule ist im Kanton Thurgau einer hohen Durchlässigkeit verpflichtet, d. h., dass ein Wechsel von Niveau oder Typ auf den Beginn jedes Semesters vorgenommen werden kann.

Nach einer rund zwei bis drei Semester dauernden Übertrittsphase erfolgt der Wechsel an die Sekundarstufe I. Die Klassenlehrperson stellt der aufnehmenden Schulgemeinde Antrag auf Annahme eines Schülers oder einer Schülerin in einen bestimmten Schultypus. Die ganzheitliche Beurteilung, die nach der individuellen, sachlichen und sozialen Bezugsnorm auszurichten

ist, dient nebst der Leistungsmessung auch der Analyse, der Diagnose und der Förderung. Die Beurteilung der Schülerleistungen ist nicht nur Aufgabe der Lehrpersonen. In den Beurteilungsprozess sind auch die Eltern, die Schülerinnen und Schüler sowie die Berufskolleginnen und -kollegen angemessen einzubinden. Der Antrag betreffend Zuweisung wird letztlich von der Klassenlehrperson gestellt. Sind die Erziehungsberechtigten mit dem Antrag der Lehrperson nicht einverstanden, so können sie ihr Kind an eine freiwillige Aufnahmeprüfung (KAP) anmelden, die der Kanton den einzelnen Schulgemeinden zur Verfügung stellt. Der Zuweisungsantrag kann in einem zweiten Schritt auch mit einem formellen Rekurs beim Departement für Erziehung und Kultur angefochten werden.

Zusammenfassend wird anhand nachfolgender Tabelle 11.7.4.1 verdeutlicht, wer für die Beurteilung der Schülerleistungen und die Festlegung der Übertrittsentscheide zuständig ist, welche Elemente die Grundlage für das Übertrittsverfahren bilden und welche Kriterien dabei zur Anwendung kommen:

Akteure der Beurteilung	Elemente des Übertrittsverfahrens	Gütekriterien der Leistungsmessung
Zuständigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Departement (Rekurs → Entscheid im Dissensfall) - Aufnehmende Schule (Entscheid) - Eltern (Einbezug) Schülerinnen und Schüler (Einbezug) - Klassenlehrperson (Antrag) 	Gesamtbeurteilung: (vgl. DEK/TG 2006b, S. 1) <ul style="list-style-type: none"> - Prüfungen, Arbeitsproben, und anderen Arbeitsleistungen (Einzelnoten bzw. Zeugnisnoten) (vgl. ebd., S. 1) - Arbeits- und Lernverhalten in allen Fächern (vgl. ebd., S. 1) - Entwicklungspotenzial (vgl. ebd., S. 1) 	Kontrollierte Subjektivität: <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikative Validierung: <ul style="list-style-type: none"> - Gespräch mit Eltern - Transparenz in der Beurteilung - Koordinierte Aufnahmeprüfung (nur im Dissensfall) - Standardisierter Leistungstest „Klassenscockpit“ (empfohlen) <ul style="list-style-type: none"> - Lernstandvergleich mit anderen Klassen - als Hilfsmittel zur Prognose über die weitere Schullaufbahn - Überprüfung der Qualität des Unterrichts

Tab. 11.7.4.1 Entscheidungsgrundlage im Kanton Thurgau.

In den Richtlinien betreffend Übertritte an die Sekundarschule wird darauf hingewiesen, dass das Setzen einer Einzelnote oder einer Zeugnisnote im professionellen Ermessensentscheid einer Lehrperson liegt. Deshalb ist es umso wichtiger, dass in der Vorgehensweise der Beurteilung einer Schülerleistung eine gewisse Transparenz gewahrt wird, denn die Beurteilung soll für alle Beteiligten durchschaubar und nachvollziehbar sein. Das geschieht durch das Offenlegen der Lernziele und Beurteilungskriterien einerseits und durch differenzierte Rückmeldungen während des Schuljahres andererseits. Als objektivierendes Instrument wird das standardisierte Testverfahren „Klassenscockpit“ eingesetzt, das zwar nicht obligatorisch ist, aber vom Amt für Volksschulen des Kantons Thurgau empfohlen wird. Dieses Instrument kann für verschiedene Zwecke eingesetzt werden: Für die Überprüfung der Zielerreichung im Lehrplan, die Feststellung allfälliger Lücken, die Überprüfung des Lernstandes im Vergleich mit anderen Klassen sowie als Hilfsmittel zur Prognose über die weitere Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler und zur Selbstevaluation des Unterrichts einer Lehrperson. Es ist aber nicht zulässig, dass die Ergebnisse der Leistungstests zum Zweck der Selektion eingesetzt werden.

Gestützt auf die gesetzlichen Grundlagen des Volksschulgesetzes des Kantons Thurgau und der diesbezüglichen Verordnung wurde ein auf verschiedenen Ebenen verlaufendes Förderkonzept für sozio-ökonomisch benachteiligte und fremdsprachige Schülergruppen ausgearbeitet. Das Angebot erstreckt sich auf Ebene der Schule, auf Ebene der Schule – Elternhaus sowie auf Ebene des Unterrichts. Die Schulgemeinde sorgt bei Bedarf für Aufgabenhilfen sowie für weitere Unterstützungsangebote. Die Eltern werden in die individuelle Förderung durch ihre Mithilfe

und ihre Betreuung ebenso in Pflicht genommen, indem sie die gemeinsam getroffenen Fördermassnahmen ihren Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen haben. Auf Ebene des Unterrichts hat die Lehrperson dafür zu sorgen, dass die individuelle Begleitung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler während der Lernprozesse auf der Grundlage von differenzierenden Unterrichtsformen erfolgen kann. Damit die Fördermassnahmen gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können, sind diagnostisch-methodische Kompetenzen einer Lehrperson unerlässlich. Für die Feststellung der Lernvoraussetzungen, die Bewertung der Lernergebnisse, das Abklären der Ursachen sind nebst vergleichenden Leistungsfeststellungen („Klassenscockpit“) insbesondere auch systematische Beobachtungen vorzunehmen. Innerhalb eines Klassenteams können hierfür kollegiale Hospitationen durchgeführt werden, die ausserdem auch der Reflexion der methodisch-didaktischen Vorgehensweise und der Planung weiterer Fördermassnahmen dienen. Das Instrument „FOKUS UNTERRICHT“, das zur systematischen Beobachtung der Unterrichtsqualität eingesetzt werden kann, stellt ebenfalls ein ideales Hilfsmittel für die Analyse und Weiterentwicklung eines differenzierenden Unterrichts dar.

Damit die im Rahmen der individuellen Förderung einzusetzenden Ressourcen auch wirksam werden können, sind die Kompetenzen zum selbstregulierten und zum sozial-kooperativen Lernen der Schülerinnen und Schüler eine grundlegende Voraussetzung. Deshalb wird im Kanton Thurgau Wert auf die Verhaltensbeurteilung gelegt, die auf einem vierphasigen Fördermodell erfolgt: Erstens werden die von der Lehrperson festgelegten Lernziele und Kriterien mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Zweitens erfolgt die Übungs- und Beobachtungsphase. Drittens ist das Verhalten durch die Schülerinnen und Schüler, insbesondere aber auch durch die Lehrperson, zu beobachten und zu protokollieren. Abgeschlossen wird die Verhaltensförderung mit einer Reflexionsphase, in der die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ihr Verhalten mittels Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu überprüfen. Die Rückmeldung durch die Lehrperson soll nicht primär Defizite, sondern die neu erworbenen erwünschten Verhaltensweisen aufzeigen.

	Rahmenbedingungen	Leistungsbeurteilung	Individuelle Förderung
Ebene System Volksschule/Kanton	<p>Regelungen und Massnahmen: Regierungsrat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alle Regelungen zum Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden durch den Regierungsrat getroffen (vgl. VSG/TG 2007, Art. 15) <p>Departement für Erziehung und Kultur/Amt für Volksschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qualitätsvorgaben zu Schulorganisation, Unterricht, Qualitätsentwicklung und Personal sowie pädagogischer Führung durch das Departement für Erziehung und Kultur (vgl. VSV/TG 2007, § 1). <p>Inspektorat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufsicht über die Weiterentwicklung der Schule (vgl. AVS/TG 2010a, S. 1; VGS/TG 20007, §. 3). 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volksschulverordnung (VSV/TG 2007, § 24) - Richtlinie betreffend Übertritte an die Sekundarschule und Wechsel in diesen Schulen (vgl. DEK/TG 2006b) - Reglement des Departements für Erziehung und Kultur über die Beurteilung durch Berichte und Zeugnisse (vgl. DEK/TG 2008b) <p>Dokumente/Hilfsmittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Broschüre „Fördern und fordern“ (vgl. Birri, Bodenmann & Nüesch/TG 2009) <p>Entscheidungsinstanz im Diszensfall:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Koordinierte Prüfung durch Kanton - Rekurs beim Departement Erziehung und Kultur 	<p>Regelungen und Massnahmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spezialunterricht für Fremdsprachige (vgl. VSV/TG 2007, § 31) - Förderung Schule-Eltern (vgl. VSG/TG 2007, § 21) - Familienergänzendes Betreuungsangebot (vgl. VSV/TG 2007, § 29) - Formative Beurteilung (vgl. VSV/TG 2007, § 28) <p>Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle und personelle für Stützunterricht fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, Hausaufgabenhilfe - Materielle Ressourcen in Form von Ratschlageliteratur und Instrumentenkoffer <hr/> <p><i>Geplant:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Beitragssystem auf der Grundlage eines Sozialindex auf das Schuljahr 2011 (vgl. DEK/TG 2008d)</i>
Ebene Schulgemeinde/Schuleinheit	<p>Umsetzung: Modell der geleiteten Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planung der Qualitätssicherung und -entwicklung für die Organisation, Führung und Unterricht <p>Schulleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pädagogische, personelle und administrative Führung der Schule - Förderung der Schulqualität zuständig <p>Schulbehörde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Festlegung pädagogischer Grundsätze 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Beurteilungspraxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit der Lehrpersonen der abgebenden und aufnehmenden Schule - Schulhausinternes Beurteilungskonzept <p>Entscheidungsinstanz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuweisungsentscheid erfolgt durch Schulgemeinde der aufnehmenden Schule auf der Grundlage des Antrages durch die Lehrperson 	<p>Umsetzung: Schulhausinterne Förderung: Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Förderkonzept - Personelle Ressourcen: schulhausinterne Zusammenarbeit: Förderung der diagnostisch-methodischen Kompetenzen der Lehrpersonen - Materielle Ressourcen: „FOKUS“ und „Klassenscockpit“ als Hilfsmittel der Lehrpersonen zur lerndiagnostischen Interpretation - Finanzielle Ressourcen: Organisation und Finanzierung von familienergänzenden Einrichtungen
Ebene Unterricht	<p>Umsetzung: Lehrperson/Schüler/Eltern:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit und gegenseitige Hospitationen zwischen Lehrpersonen einer Klasse und zwischen Lehrpersonen, die die gleichen Fächer unterrichten oder an der gleichen Stufe unterrichten 	<p>Umsetzung: Überprüfungsformen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formative und summativ Beurteilungen - Selbstbeobachtung - systematische und spontane Beobachtungen - Gespräche - schriftliche Überprüfungsformen (Arbeitsproben) - „Klassenscockpit“ 	<p>Umsetzung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Förderung durch förderorientierte Verhaltensbeurteilung zum selbstregulierten und sozialkooperativen Lernen - Spezialunterricht für Fremdsprachige, für Lernende mit Defiziten oder Schwierigkeiten - Zusammenarbeit Eltern

Tab. 11.7.4.2 Übersicht Kanton Thurgau: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.

Teil V Synthese

Die verschiedenen Modelle der Übertrittsverfahren und die damit im Zusammenhang stehenden Beurteilungs- und Förderkonzepte werden nachfolgend im interkantonalen Vergleich untersucht, indem Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Besonderheiten aufzuzeigen sind. In Ergänzung zu den aus der Dokumentenanalyse resultierenden Ergebnissen werden Aussagen von Lehrpersonen berücksichtigt, um die thematischen Schwerpunkte aus einer Innenperspektive zu erläutern und zu illustrieren. Im Zentrum des Interesses stehen Fragen zum Umgang mit Beurteilungs- und Förderaufgaben sowie zur Zusammenarbeit zwischen den am Selektionsprozess beteiligten Akteuren innerhalb einer Einzelschule.

12. Regelungen und Massnahmen im interkantonalen Vergleich

Eingangs sind die für die Organisation der Übertrittsverfahren massgebenden Rahmenbedingungen zu analysieren. Dabei geht es sowohl um die Schulaufsicht, um die Schulführung als auch um die kantonalen Qualitätskonzepte, die für die Bereiche der Beurteilung und Förderung grundlegend sind. Im Anschluss daran sind die Übertrittsverfahren unter dem Aspekt der kantonalen Schulstrukturen zu betrachten. In diesem Zusammenhang sind auch jene Massnahmen zu beleuchten, die in Bezug auf das Übertrittsverfahren oder die Sekundarstufe I geplant sind.

Alsdann wird der Frage nachgegangen, auf welcher Grundlage in den einzelnen Kantonen die Zuweisungsentscheide zu den Bildungsgängen der Sekundarstufe I erfolgen. Die am Selektionsprozess beteiligten Akteure, die einzelnen Elemente sowie auch die jeweiligen Methoden der Leistungsmessung und Formen der Berichterstattung werden im interkantonalen Vergleich präsentiert und thematisiert. Dabei wird unter anderem auch auf die Frage der Objektivierung der Leistungsbeurteilung näher eingegangen.

Schliesslich werden die Konzepte der individuellen Förderung im interkantonalen Vergleich untersucht. Es geht dabei im Besonderen um die Frage, wie sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler gefördert werden, damit diese die wichtigsten Grundkompetenzen erlangen können. Es ist zu klären, welche Akteure hierfür zuständig sind und welche Fördermassnahmen und -angebote zur Verfügung gestellt werden. Dabei liegt der Fokus der Untersuchung gemäss Fragestellung namentlich auf Massnahmen, die im Bereich der inneren Differenzierung ergriffen werden. Zum Abschluss wird in diesem Zusammenhang auch auf die Frage des Ressourceneinsatzes einzugehen sein.

12.1 Rahmenbedingungen

Der vorliegenden Dokumentenanalyse lag die Fragestellung zugrunde, wer für die Regelung der Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I zuständig ist und wer die kantonalen Gesetze hierfür erlässt und deren Einhaltung beaufsichtigt. Im folgenden Abschnitt werden ausgewählte übergeordnete Aspekte auf Ebene der Rahmenbedingungen behandelt, die für die Übertrittsverfahren sowohl in formeller als auch in materieller Hinsicht von Bedeutung sind. Im Einzelnen wird auf die Zuständigkeitsordnung der Schulaufsicht und Schulführung und damit einhergehend auf die kantonalen Qualitätskonzepte näher eingegangen, wobei in diesem Zusammenhang auch die Frage der Quotenregelung zu erörtern ist.

12.1.1 Regelungen im Kontext der Schulaufsicht und Schulführung

Weil die Volksschulbildung in der Schweiz föderalistisch organisiert ist, liegen alle von der schweizerischen Verfassung nicht an den Bund übertragenen Vollmachten bei den Kantonen (vgl. BV 1999, Art. 62 Abs. 1). Die Kantone werden nach Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung zur Harmonisierung verpflichtet, die sich aber in Bezug auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I weitgehend auf strukturelle Massnahmen, Dauer der Bildungsstufen (6/3), Selektionszeitpunkt (Ende der sechsten Klasse) und Gewährleistung der Durchlässigkeit zwischen den Schultypen auf der Sekundarstufe I, beschränkt (vgl. EDK 2007a, Art. 6, Abs. 1, 2). Für die Gestaltung der Übertrittsverfahren existieren ansonsten keine expliziten rechtlichen Regelungen bzw. Auflagen. In formeller und materieller Hinsicht ist die Gestaltung der Übertrittsverfahren Sache der Kantone.

Die Aufsicht und Steuerung der kantonalen Volksschulen wird durch die Exekutivbehörde oder durch die dafür eingesetzte Behörde wahrgenommen, die allgemeine Ziele, Inhalte und Rahmenbedingungen in Form von Gesetzesgrundlagen festlegt. Im Auftrag des Regierungs-, Bildungs- oder Erziehungsrates werden die im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I relevanten Regelungen zur Beurteilung und Förderung durch das hierfür zuständige Departement bearbeitet und deren Umsetzung auf übergeordneter Ebene überwacht. Dem Amt für Volksschule mit den einzelnen Fachstellen obliegt die Aufgabe, als Aufsichts- und Beratungsbehörde für Schulleitungs- und Lehrpersonen sowie als pädagogischer Beirat für die kommunalen Exekutiven zur Verfügung zu stehen.

In den Kantonen Zürich, St. Gallen, Schwyz und Luzern werden die im Rahmen der Qualitätsentwicklung geführten Einzelschulen durch die Fachstellen „Schulaufsicht“, „Fremdevaluation“, bzw. „Schulbeurteilung“ beaufsichtigt und überprüft. In den Kantonen Bern, Schwyz, Thurgau und Basel-Stadt wird die regionale Aufsicht der Schulen und deren Weiterentwicklung durch regionale Inspektorate wahrgenommen. Wie in der Dokumentenanalyse deutlich wurde, haben die Kantone die Leitung der Einzelschulen nach dem Prinzip der Teilautonomie organisiert, die im Einklang mit der neuen Systemssteuerung der Qualitätssicherung und -entwicklung steht.

In den Kantonen Zürich, Schwyz, Bern, Luzern und Thurgau wird die Volksschule bereits nach dem Modell einer „geleiteten Schule“ bzw. nach dem Modell einer „teilautonomen Schule“ organisiert.⁷⁷ Der Kanton Basel-Stadt ist im Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung daran, die Leitung der Volksschule im Rahmen der Teilautonomie neu zu konzipieren. Die entsprechende Umsetzungsphase wird voraussichtlich bis im Jahr 2012 abgeschlossen und in allen Schulen wirksam sein. Im Kanton St. Gallen wird die Volksschule mit Hilfe eines Führungs- und Qualitätskonzepts geleitet, wobei der Schulrat für die Führung und Organisation der Schule zuständig ist. Im Rahmen der teilautonom organisierten Schule werden auf der Grundlage eines Schulprogramms und eines Organisationsstatuts sowohl die einzelnen Aufgabenbereiche als auch die Kompetenzen und Funktionen der einzelnen Akteure verbindlich festgelegt. Die kommunale Aufsichtsbehörde, je nach Kanton die Schulpflege, die Schulkommission oder der Schulrat, bearbeitet in der Regel strategisch-politische Aufgaben des Schulbetriebs. Sie beaufsichtigt die Schule vor Ort und interveniert im Falle von Abweichungen vom Leistungsauftrag oder bei Nichterreichen der Wirkungsziele. Die Schulleitung hingegen ist für die betrieblich-operative Leitung zuständig. Sie hat sich für die verschiedenen Bereiche des Schulbetriebes verantwortlich zu zeigen, was insbesondere Aufgaben der Personalführung, der pädagogischen

77 Die teilautonom geleitete Einzelschule wird als pädagogische Einheit verstanden, die sich auf der Grundlage externer und interner Evaluation in ihrer Schul- und Unterrichtsqualität ständig weiterentwickelt und verbessert. Die pädagogische Einheit besteht aus der Schulbehörde, der Schulleitung, der Lehrerinnen und Lehrer, den Schülerinnen und Schülern mit ihren Eltern bzw. Erziehungsverantwortlichen sowie aus dem auf Gemeindeebene angestellten Betreuungspersonal für familienergänzende Tagesstrukturen. Unterstützt wird die Schulgemeinde mit Hilfe eines externen Supports, der auf Ebene der kantonalen Verwaltung oder/und der Lehrerweiterbildung in Form von Kursen und Beratungen zur Verfügung gestellt wird.

Leitung, der Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Aufgaben im Bereich der Beurteilung und Förderung betrifft.

Die neue Systemsteuerung und damit einhergehend die neu eingerichtete Leitungsstruktur zur teilautonom geleiteten Volksschule hat zur Folge, dass sich die Einzelschulen einer permanenten Qualitätsprüfung zu unterziehen haben. In den Kantonen Bern, Luzern, St. Gallen, Schwyz, Thurgau und Zürich ist die externe Schulevaluation bereits gesetzlich verankert, wobei die einzelnen Kantone in der Umsetzung dieses gesetzgeberischen Auftrages unterschiedlich weit fortgeschritten sind. Im Kanton Basel-Stadt beinhaltet die Qualitätssicherung, die zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung in der Pilotphase steht, das Bildungscontrolling, die externe und interne Evaluation und letztlich auch das Bildungsmonitoring. Damit die Qualitätssicherung nicht zu einem bürokratischen Kontrollsystem verkommt, hat der Kanton Basel-Stadt das „kantonale Rahmenkonzept Qualitätsmanagement“ entwickelt, das die Autonomie und den Gestaltungsspielraum der lokalen Einzelschule berücksichtigt. Ausgangspunkt dieses im Kanton Basel-Stadt vorgesehenen Rahmenmodells bilden die an einem gesetzten Rahmen individuell gestaltbaren Freiräume, mit dem Ziel, Entwicklung und Initiative von innen her zu fördern. Ähnlich ist auch das luzernische Qualitätsmanagement konzipiert, das Wert auf die Vernetzung innerhalb des ganzen Schulsystems legt. Der Verantwortung der einzelnen Akteure kommt nicht zuletzt dadurch eine erhöhte Bedeutung zu, weil deren Zuständigkeiten und Aufgaben auf der Ebene des schulhausinternen Qualitätskonzepts verbindlich festgelegt werden. In den Kantonen Zürich und St. Gallen beruht die Einhaltung der Qualität der Schulen auf dem „Gesamtkonzept Schulqualität“, wonach kontinuierliche, kooperative Prozesse der Qualitätsentwicklung in der Schule zu fördern sind. Diese Prozesse werden durch die Eigenverantwortung und -motivation der Lehrpersonen, durch Teamarbeit im Lehrerkollegium, durch gute Kooperation mit dem Schulrat sowie mit den Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler entscheidend geprägt. Im Kanton Bern ist die Qualitätsentwicklung noch im Aufbau, wobei nebst der externen Evaluation der Schulqualität auf kantonaler Ebene auch professionelle webbasierte und standardisierte Selbstevaluationsinstrumente geplant sind. Angesichts der finanziellen Situation des Kantons Bern wird jedoch der Regierungsrat erst zu einem späteren Zeitpunkt über die definitive Einführung einer externen Schulevaluation entscheiden. Das im Kanton Thurgau geplante „kantonale Bildungsmonitoring“ bezweckt einen auf Daten der externen Evaluation basierenden Gesamtüberblick des kantonalen Bildungssystems. In diesem Zusammenhang wurde bereits ein Leitfaden, beinhaltend Qualitätsmerkmale und Kriterien zur Schul- und Unterrichtsqualität, ausgearbeitet. Dieser Leitfaden eignet sich sowohl als Beurteilungsvorlage für Selbst- und Fremdevaluationen als auch als Arbeitsinstrument zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. Im Kanton Schwyz wurden in Anlehnung an Untersuchungen zu „Best Practice“ von Moser & Tresch (2003) kriterien- und indikatorengestützte Daten zur Unterrichtsqualität erhoben, mit Hilfe derer dann die Qualität der relevanten Aspekte des Unterrichts beurteilt wird. Im Hinblick auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I sind die Bereiche „Prüfen und Beurteilung“ sowie „optimale Förderung und Unterstützung“ zentral. Während ersteres Leitziel Teilbereiche des Prüfungs- und Beurteilungskonzepts, die Transparenz der Leistungsanforderungen, des Feedbacks, der Selbstbeurteilung und der Beurteilung der Leistungen umfasst, stehen bei letzterem Leitziel die Teilbereiche der individuellen Lernbegleitung, der Differenzierung nach verschiedenen Begabungen, der Individualisierung und der Schülerbetreuung im Vordergrund. Als Hilfe zur Umsetzung der gesetzlich festgelegten Qualitätsanforderungen existiert im Kanton Zürich das Handbuch „Schulqualität“.

Im Zusammenhang mit der schulischen Selektionsaufgabe wurde auf der Grundlage der Dokumentenanalyse unter anderem auch untersucht, inwieweit in den einzelnen Kantonen die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I quotenmässig erfolgt. In den Kantonen Zürich, Bern, Basel-Stadt, Thurgau und Luzern existiert diesbezüglich keine verbindliche Quotenregelung. Die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen bzw. Niveaus der Sekundarstufe I dient bloss statistischen Zwecken, hat aber auf das Selektionsverfahren der einzelnen Schulen keinen Einfluss. Im Kanton Luzern umfasst die Datenerhebung im Rahmen der Qualitätssicherung

unter anderem auch die Überprüfung der Übertrittsverfahren bzw. der Übertrittsquoten in die einzelnen Bildungsgänge der Sekundarstufe I, wobei die Ergebnisse in einem jährlichen Bericht dargestellt und erläutert werden. Im Kanton Bern wird die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen bzw. Niveaus der Sekundarstufe I durch die Erziehungsdirektion statistisch erfasst. Etwas verbindlicher erfolgt in den Kantonen St. Gallen und Schwyz die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler, indem gewisse Quoten einzuhalten sind. Im Kanton St. Gallen erfolgt die Zuteilung im Verhältnis zwei Drittel Sekundarschülerinnen und -schüler zu einem Drittel Realschülerinnen und -schüler. Im Kanton Schwyz wird bei einer auffallenden Abweichung der Quotenverteilung, die gemäss kantonaler Erfahrungswerte bei ungefähr bei 33% Real- und 66% Sekundarschülerinnen und -schüler liegt, eine Überprüfung durch die Fachstelle Schulaufsicht vorgenommen. Bei allenfalls gravierenden Abweichungen werden geeignete Massnahmen angeordnet.

Es stellt sich die Frage, inwieweit die unterschiedliche Quotenverteilung, sei dies im interkantonalen oder im innerkantonalen Bereich, aus Sicht der einzelnen Lehrpersonen für deren Gestaltung des Beurteilungsprozesses problematisch ist. Im Rahmen der Interviewerbefragung wurde untersucht, wie Lehrpersonen auf der 5./6. Primarstufe die unterschiedliche Handhabung der Beurteilungspraxis, die sich in der Quotenverteilung widerspiegelt, beurteilen. Die divergierende Quotenverteilung, insbesondere innerhalb eines Kantons, wurde im Allgemeinen eher kritisch betrachtet, gleichzeitig wurde aber auch darauf hingewiesen, wie schwierig die Umsetzung einer einheitlichen Praxis in Beurteilungsfragen sei. Als Grund für die unterschiedlichen Zuweisungsquoten wurde unter anderem der Bildungshintergrund der Eltern aufgeführt, der zwangsläufig zu einer höheren Bildungsaspiration führe und sich letztlich auch auf die Leistungsbeurteilung innerhalb einer Klasse auswirke:

„[...] je nachdem in welchem Quartier ein Kind zur Schule geht, wird die Leistung unterschiedlich beurteilt. Die Leistung wird erstaunlicherweise nicht überall gleich beurteilt. Es herrscht wenig Einigkeit darüber, was alles zur Leistung mitgezählt wird. Je nach Gesamtleistungsstand der Kinder, die man hat, gibt das ganz andere Einschätzungen, das ist einfach ein Faktum. Es ist schwierig, alle Bewertungen auf eine einheitliche Ebene zu bringen. Am Zürichberg, da setzt sich die Schule mehrheitlich aus Kindern zusammen, deren Eltern studiert haben oder deren Eltern aus dem Ausland hierher gekommen sind, die aber ebenfalls über eine gute Schulbildung verfügen“ (IN/03/29).

Eine weitere Lehrperson, die in einem städtischen Quartier an einer Schule mit grossem Anteil fremdsprachiger Kinder unterrichtet, war der Ansicht, dass die prozentuale Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Leistungsniveaus bzw. Schultypen als natürliches Phänomen zu betrachten sei, da Eltern Wohnquartiere in Abhängigkeit ihrer finanziellen und kulturellen Ausgangslage wählten, weshalb auch Quartierschulen mit höheren bzw. mit niederen Quoten kumuliert vorkämen. Ihrer Meinung nach seien aber die Bildungschancen für das einzelne Kind in einem sozio-ökonomisch niederen Quartiermilieu nicht automatisch geringer als in einem Quartier mit einem grösseren Anteil von Schülerinnen und Schülern aus einem familiären bildungsnahen Hintergrund. Namentlich für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache, so die Vermutung dieser Lehrkraft, seien die Bildungschancen in einer Quartierschule mit niedriger Gymnasiumsquote wohl sogar noch höher (vgl. IN/11/23).

Die Divergenz der Zuweisungsquoten zeichnet sich nach Meinung einer Schulleiterin, die aber parallel auch unterrichtend tätig ist, insbesondere zwischen Stadt und Land ab, weil die Übertrittsentscheidungen mit dem Bildungsangebot vor Ort in Abhängigkeit stünden (vgl. IN/08/23). Ihrer Meinung nach strebten die Schülerinnen und Schüler in der Stadt eher eine gymnasiale Schullaufbahn an, während in ländlichen Gebieten die Entscheidung eher zugunsten einer dualen Ausbildung gefällt werde. Unter anderem wurde auch darauf hingewiesen, dass das Problem der Bildungsungleichheit nicht auf die Verteilung der Anzahl Schülerinnen und Schüler zu reduzieren sei, sondern in einem grösseren Zusammenhang mit dem Stellenwert der dualen Ausbildung in der Gesellschaft ganz allgemein betrachtet werden müsse:

„In der Stadt wird viel öfters das Gymnasium gewählt. Ich persönlich erachte diesen erhöhten Andrang an das Gymnasium als problematisch, weil sich die grossen Leistungsunterschiede auf das Universitätsniveau auswirken. Vieles wird auch durch die Politik gesteuert, vor allem die Tendenz zur Verschulung. Dieser Tendenz gegenüber bin ich äusserst skeptisch. Ich denke, dass das duale Bildungssystem ein sehr gutes Angebot ist, das auch eine tertiäre Ausbildung im Bereich der Fachhochschulen nicht ausschliesst. Viele Kinder schätzen nach der obligatorischen Schulzeit die Möglichkeit, direkt ins Erwerbsleben einsteigen zu können. Die Gefahr besteht heutzutage ganz allgemein, dass eine zu starke Akademisierung eintritt und dadurch die Berufslehre immer mehr verdrängt wird“ (IN/08/23).

Nicht allein der Besuch von Leistungsniveaus oder Schultypen mit erweiterten Ansprüchen sei letztlich für die Bildungschancen von ausschlagender Tragweite, so die Meinung einer weiteren Lehrperson, sondern die Qualität der einzelnen Stufen im Bildungssystem:

„[...] Die Unterschiedlichkeit der Übertrittsverfahren in den einzelnen Kantonen führt dazu, dass die Bildungschancen überall verschieden ausfallen. Ob die Bildungschancen jedoch dadurch verbaut werden, bleibe dahingestellt. Es ist wohl eher eine technische Angelegenheit, weniger eine inhaltliche. Wenn die Quotenverteilung nicht überall gleich ausfällt, bedeutet dies nicht per se, dass die Bildungschancen schlechter verteilt sind. [...] Letztlich ist es nicht eine Frage der Quotenverteilung, sondern eine Frage der Qualität der einzelnen Bildungswege“ (IN/09/23-24).

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass aus Sicht der Lehrpersonen die Problematik der verschiedenen Quotenverteilung insgesamt ernst genommen, diese aber im Hinblick auf ungleiche Bildungschancen nicht als gravierend eingestuft wird. Andere Faktoren wie die Qualität der Schulen oder der Stellenwert einer dualen Ausbildung sind ihrer Meinung nach ausschlaggebender als eine Handhabung einer rein „technischen“ Quotenregelung. Nichtsdestotrotz wurde der Wunsch nach einer kohärenten Beurteilungspraxis im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I von den meisten im Rahmen des Interviews befragten Lehrpersonen befürwortet.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Schwerpunkte im Bereich der Rahmenbedingungen, die für die Selektionsprozesse im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I von Bedeutung sind:

- Teilautonom geleitete Einzelschule: In all den hier untersuchten Kantonen werden die Schulen nach dem Prinzip der Teilautonomie organisiert. Der den Einzelschulen eingeräumte Entscheidungsspielraum ermöglicht eine an den situativen Bedingungen angepasste Arbeit, die zur Weiterentwicklung einer innovativen Schul- und Unterrichtsqualität, insbesondere in den Bereichen der schulischen Selektionsprozessen, wesentlich beitragen kann. Der neu eingeräumte Entscheidungsspielraum geht auch mit einer Neudefinition von Zuständigkeiten sowie mit der Regelung der Schulaufsicht einher. Die den Schulleitungen zugesprochene Entscheidungskompetenz stärkt einerseits die Verantwortung betreffend Umsetzung kantonaler Vorgaben, sie birgt aber andererseits auch die Gefahr in sich, dass vermehrt Partikulärinteressen durchgesetzt werden, die einer Qualitätsentwicklung wiederum zuwiderlaufen.
- Qualitätsentwicklung und -sicherung: In den im Rahmen der Dokumentenanalyse untersuchten Kantonen wurden Konzepte der Steuerung und der Qualitätsentwicklung auf der Systemebene und lokaler Ebene erarbeitet, die sich teilweise noch in der Aufbauphase befinden. In all den hier untersuchten Konzepten sind sowohl externe als auch interne Evaluationen, teilweise sogar auch kantonale Monitorings, vorgesehen, welche die Überprüfung und Weiterentwicklung einer Schulgemeinde, die Zusammenarbeit unter den Akteuren sowie die Unterrichtsqualität, bezwecken. Mit Hilfe der kantonalen Qualitätsmanagements können die unterschiedlichen Prozesse des Schulbetriebs und Unterrichts in den Einzelschulen kontrolliert, allfällige Schwachstellen aufgedeckt und geeignete Massnahmen zur Optimierung vorgeschlagen werden. Damit die Qualitätssicherung nicht zu einem bürokratischen Kontrollsystem verkommt, wird in einigen Kantonen Wert auf die innere Schulentwicklung gelegt. Mit Hilfe eines schulhausinternen Qualitätskonzepts, wie dies in den Kantonen Zürich, St. Gallen Luzern oder Basel-Stadt

vorgesehen ist, lassen sich Vorgaben der kantonalen Schulentwicklung ideal mit den lokalen Bedürfnissen und Gegebenheiten einer Einzelschule in Einklang bringen. In einem gemeinsam erarbeiteten Qualitätskonzept sind relevante Qualitätsziele und Qualitätsansprüche, bspw. für einen leistungsgerechten wie förderorientierten Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, besser zu realisieren und wirkungsvoller umzusetzen als wenn diese Ziele nur auf kantonaler Ebene festgelegt würden. Wichtig sind insbesondere Qualitätsmerkmale und Kriterien zur Schul- und Unterrichtsqualität, wie sie bereits in den Kantonen Zürich, Thurgau und Schwyz erarbeitet wurden, die sowohl für die Selbst- und Fremdevaluationen als auch als Arbeitsinstrument zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt werden.

- Quotenverteilung: Ausser den Kantonen Schwyz und St. Gallen kennt keiner der hier untersuchten Kantone eine offizielle Quotenregelung. Eine einheitliche Quotenregelung auf regionaler, kantonaler und interkantonaler Ebene wäre in Berücksichtigung der durch die äusseren Umstände (Schulstrukturen, Standort der Schulen, Zusammensetzung der Klassen, Bildungshintergrund der Eltern etc.) bedingten Leistungsunterscheide auch kaum zu realisieren. In den beiden Kantonen Schwyz und St. Gallen existiert eine Quotenregelung, indem die Zuweisungen der Anzahl Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Leistungstypen bzw. -niveaus der Sekundarstufe I mit Hilfe von Richtwerten (kantonaler Erfahrungswerte) kontrolliert wird. Die vom Erziehungsrat des St. Gallen empfohlene Übertrittsquote wird derzeit aus pädagogischen Gründen infrage gestellt. Es wird im Zusammenhang mit dem Projekt „Oberstufenstruktur – Oberstufe 2012“ darauf hingewiesen, dass die Zuweisung nicht mehr auf einer willkürlichen Quotenregelung zu erfolgen habe, sondern ausschliesslich von den erbrachten Leistungen abhängig zu machen sei. Einige der hier untersuchten Kantone (Zürich, St. Gallen, Schwyz und Thurgau) führen standardisierte Testverfahren durch, mit deren Hilfe aufgrund deren Ergebnisse die Leistungen klassenübergreifend überprüft werden. Weil diese aber in keinem der erwähnten Kantone zu Selektionszwecken eingesetzt werden dürfen, entfällt auch die Möglichkeit einer Regulierung mit Hilfe von vergleichenden Tests. Die unverbindlichen Tests, aber auch die in einzelnen Kantonen obligatorisch durchzuführenden Orientierungsarbeiten (Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern), tragen allerdings zu einer etwas kohärenten Beurteilungspraxis bei. Die Verantwortung hierfür liegt bei der einzelnen Lehrperson, allenfalls bei einem Kollegium, indem Beurteilungen und Übertrittsentscheide kritisch im Vergleich zu anderen Schulen überprüft werden.

Nachfolgend werden die strukturellen Rahmenbedingungen hinsichtlich der obligatorischen Schulzeit und hiermit die Organisation des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I im interkantonalen Vergleich dargestellt, wobei auf die sonderpädagogischen Einrichtungen wie Übergangsklassen, Kleinklassen oder Integrationsmodelle im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung nicht näher eingegangen wird.

12.1.2 Übergangsprozesse im Ablauf der obligatorischen Schule

Der vorliegenden Untersuchung lag die Frage zugrunde, wie die Übertrittsverfahren im Ablauf der obligatorischen Schule in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht organisiert werden. Hierzu ist Folgendes festzuhalten: Für den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist das Schulangebot auf der Sekundarstufe I ein wesentliches Kriterium. Dabei spielen sowohl die Schulstruktur der Sekundarstufe I als auch das örtliche Angebot eine Rolle. Die Grundlage für eine optimale Chancengleichheit der Schülerinnen und Schüler während des Übertritts von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird bereits während der Einschulungsstufe gelegt. Weil die Frühförderung, namentlich für sozio-ökonomisch benachteiligte und fremdsprachige Kinder,

von grundlegender Bedeutung ist, wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse auch geklärt, zu welchem Zeitpunkt der Zugang zum Kindergarten in den einzelnen Kantonen geregelt wird.

In den hier in diesem Rahmen untersuchten Kantonen stellt der Kindergarten eine eigenständige, in sich geschlossene Bildungsstufe dar, die aber in pädagogischer Hinsicht in enger Verbindung mit der Primarschule steht. Die Eingangsstufe der obligatorischen Schulzeit ist allerdings in den einzelnen Kantonen noch unterschiedlich geregelt: Während der Kindergarten in den Kantonen Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Thurgau bereits als obligatorisch erklärt wurde, ist der einjährige Kindergartenbesuch im Kanton Bern bis im Jahr 2012 noch freiwillig. Auch die Verweildauer ist den einzelnen Kantonen unterschiedlich geregelt: In den Kantonen Zürich, St. Gallen und Thurgau dauert der Kindergarten zwei Jahre, in den Kantonen Bern und Schwyz wird lediglich in einzelnen Gemeinden ein zweijähriges Angebot zur Verfügung gestellt (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 5). Im Kanton Luzern beschränkt sich der Kindergartenbesuch zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung auf ein Jahr.

Im Rahmen der Interviewbefragung sprachen sich einige der Lehrpersonen für den frühen Zugang zum Kindergarten und die im Zusammenhang stehende Frühförderung aus, die ihrer Meinung nach bereits noch vor Schuleintrittsalter einsetzen sollte (vgl. IN/03/72; IN/08/61; IN/11/64). Je früher mit der Förderung, insbesondere der sozio-ökonomisch benachteiligten und fremdsprachigen Kinder, begonnen werde, so die Meinung einiger Befragten, desto besser sei der Anschluss an schulische Anforderungen gewährleistet. Betont wurde in diesem Kontext die Bedeutung sprachlicher Fördermassnahmen für Fremdsprachige, die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit Eltern aus anderen Kulturen sowie die Früherfassung allenfalls bestehender Entwicklungsrückstände in den Bereichen der kognitiven oder sozialen Kompetenzen.

Nach der Eingangsstufe folgt die Primarschule, die ausser im Kanton Basel-Stadt in den hier untersuchten Kantonen sechs Jahre dauert. Die Kinder besuchen in der Primarschule leistungsheterogene Klassen, die durch die Vielfalt an Begabungen und durch die Spanne zwischen den Stärkeren und Schwächeren geprägt sind. Während die Heterogenität in der Primarschule ein wesentliches Merkmal darstellt, erfolgt auf der Sekundarstufe I die Aufteilung in leistungshomogene Klassen, die in all den hier untersuchten Kantonen verschieden strukturiert wird. Im Kanton Basel-Stadt ist das Bildungssystem im Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung noch nach dem alten System organisiert, d. h., nach der Grundausbildung des Kindergartens und der Primarschule erfolgt nach der vierten Primarstufe der Wechsel an die Orientierungsschule (5.-7. Schuljahr) und anschliessend der Übertritt in die zwei Jahre dauernde Weiterbildungsschule I oder in das Gymnasium. Da die Struktur der Volksschule im Kanton Basel-Stadt nicht dem schweizerischen Mehrheitssystem entspricht, wurden Anpassungen des Schulgesetzes vom 4. April 1929 vorgenommen, die auf das Schuljahr 2011/12 wirksam werden. Diese Anpassungen stehen im Zusammenhang mit der gesamtschweizerischen und regionalen Harmonisierung.

Zwischen den einzelnen Kantonen existiert eine grosse Vielfalt an Varianten von Sekundarstufenmodellen, die meist noch innerhalb der einzelnen Kantone ihre Fortsetzung findet. Als Beispiel sei hier der Kanton Bern aufzuführen, der alle Modelle, traditionelle getrennte bis integrative Sekundarschulmodelle, aufweist. Im Kanton Bern wie auch in einigen anderen Kantonen ist aber das kooperative Modell vorherrschend. Im Kanton Zürich umfasst die kooperative Sekundarstufe I die Abteilungen „A“, „B“ und „C“, die nach unterschiedlichen Anforderungsstufen gegliedert sind. Die Schülerinnen und Schüler werden höchstens in drei Fächern, Mathematik, Französisch, Englisch und Deutsch, auf den drei Niveaustufen I-III unterrichtet. Die Stadt Zürich hat sich auf das Schuljahr 2009/10 auf jene Variante der Sekundarschule geeinigt, die zwei Abteilungen „A“ und „B“ mit Anforderungsstufen in den Fächern Mathematik und Französisch aufweist.

Nach dem kooperativen Modell werden die Real- und Sekundarklassen bzw. die verschiedene Niveaus mit erweiterten und grundlegenden Anforderungen innerhalb einer Schulanlage getrennt geführt. In einzelnen Fächern erlaubt dieses kooperative Modell eine erhöhte Durchlässigkeit, weil flexibel auf Veränderungen der Leistungen reagiert werden kann. Bei entsprechender Leistung können Umstufungen relativ unkompliziert, auch noch nach dem Übertritt, vorge-

nommen werden. Auf diese Weise können auch allfällige Fehlzusweisungen, die sich in Überschneidungen von Leistungsprofilen zeigen, nachträglich korrigiert werden.

Als wegbereitend ist das thurgauische Sekundarschulmodell zu bezeichnen, das einer erhöhten Durchlässigkeit verpflichtet ist. Das kooperative Einheitsmodell der Sekundarschule mit den zwei Typen „G“ und „E“, einen mit grundlegenden Anforderungen und einen mit erweiterten Anforderungen, wurde in allen Schulgemeinden bis zum 1. August 2009 umgesetzt. In einzelnen Fächern, mindestens aber in Mathematik und einer Fremdsprache, findet der Unterricht in Niveaus statt, der typenübergreifend organisiert wird.

Die Kantone Zürich, Basel-Stadt und Thurgau unterteilen die Sekundarstufe I in Abteilungen, während in den Kantonen St. Gallen, Schwyz, Bern und Luzern die Aufteilung in die traditionellen Schultypen der Sekundar- und Realklassen erfolgt. Traditionelle Modelle, bei denen Real- und Sekundarklassen örtlich getrennt sind und dadurch auch ein Wechsel nur erschwert bis gar nicht möglich ist, existieren vereinzelt nur noch in den Kantonen Bern und Schwyz.

Im Rahmen der Interviews wurde eine Lehrperson befragt, die in einer kleinen Gemeinde im Emmental unterrichtet, deren Sekundarstufe I nur Realklassen führt. Im Zusammenhang mit der Frage zur Quotenverteilung hat die Lehrperson auf die Problematik einer solch kleinen Schulgemeinde hingewiesen. Sie habe beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I darauf zu achten, dass nicht zu viele Schülerinnen und Schüler in die benachbarte Sekundarschule zugeteilt würden, weil ansonsten die gemeindeeigene Schule aufgrund rückgängiger Schülerzahlen Klassen schliessen müsste (vgl. IN/06/62). Hinsichtlich der Durchlässigkeit erweisen sich Schulanlagen, die beide Schultypen oder unterschiedliche Leistungsniveaus anbieten, als idealer als örtlich getrennte. Im Kanton Bern wird die seit den 1990er Jahren auf gemeinsame Schulanlagen Wert gelegt. In den meisten Gemeinden ist dieses Modell bis auf einige Ausnahmen eingerichtet worden. Mehrere Befragte kritisierten im Rahmen des Interviews, die mangelnde Durchlässigkeit der Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I, wirke sich auf die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler grundlegend negativ aus. Eine Lehrperson in einer Schule im Kanton Zürich war der Ansicht, dass ein Wechsel trotz der einheitlichen kooperativen Schulstruktur nur erschwert möglich sei:

„Es gibt in der Oberstufe dann auch noch die Möglichkeit, dass man „springen“ kann, also die Möglichkeit in ein nächst oberes Niveau zu wechseln. Diese Möglichkeit ist allerdings mit einem grossen Aufwand verbunden, weil zum Beispiel Stoff aufgeholt und ein spezieller Effort geleistet werden muss“ (IN/05/32).

Damit der Anschluss in ein höheres Schulniveau bei einem Wechsel gewährleistet werden kann, erhalten im Kanton Basel-Stadt die Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse individuelle Förderlektionen.

„Die Aufgabe der Zuweisung wird durch die Durchlässigkeit ganz klar erleichtert. Wir wissen, dass bei einer allfälligen Fehlzusweisung nachträglich eine Korrektur stattfinden kann. Die Korrektur einer Niveauezweisung während der siebten Klasse wird ebenfalls durch die Durchlässigkeit ermöglicht. Zu Beginn des Monats November können Kinder ihren Leistungen entsprechend noch umgeteilt werden. Bei einer Anpassung in das höhere Niveau erhalten die Kinder 10 Lektionen Förderung durch die Lehrperson, welche den Unterricht an dieser zukünftigen Niveaugruppe erteilt, so dass der Anschluss gewährleistet werden kann“ (IN/08/33).

Allerdings beschränkt sich die Massnahme im jetzigen Modell noch auf die Orientierungsschule. In der Weiterbildungsschule I ist ein Wechsel in einen anderen Schultyp kaum mehr möglich. Nichtsdestotrotz ist die Lösung der zusätzlichen Förderlektionen ein interessanter Ansatz, insbesondere im Hinblick auf sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige Schülerinnen und Schüler. In den Kantonen Zürich, Luzern, Basel-Stadt besteht nebst dem üblichen Angebot der gegliederten Sekundarstufe I auch noch die Möglichkeit des Eintritts in das Langzeitgymnasium. Anstelle eines Untergymnasiums werden im Kanton Bern in grösseren Gemeinden spezielle Sekundarklassen mit gymnasialem Unterricht angeboten. Im Kanton Zürich ist für das Langzeitgymnasium eine Prüfung zu absolvieren, während in den Kantonen Luzern und Basel-Stadt der Übertritt prüfungsfrei erfolgt. Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass die Aufteilung in Schultypen für eine durchlässige und flexible Schulstruktur weniger geeignet ist als deren

Gliederung in Leistungsniveaus. Im Hinblick auf stigmatisierende Effekte ist die Aufteilung in Schultypen sowie deren Bezeichnung „Realschule“, „Sekundarschule“ oder Gymnasium als problematisch einzustufen. Ganz allgemein gilt, dass bei stark hierarchischer Gliederung der Sekundarstufe I Bildungschancen eher verbaut werden, als wenn die Leistungsniveaus eher flach gegliedert sind.

Die Organisation der Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I ist im interkantonalen Vergleich unterschiedlich geregelt: Während in den Kantonen Bern und Luzern das Verfahren bereits im fünften Schuljahr beginnt, setzt der Prozess der Beurteilung in den Kantonen Zürich, St. Gallen, Schwyz, Basel-Stadt und Thurgau erst im sechsten Schuljahr ein (vgl. Tab. 12.1). Wie nachfolgende Tabelle 12.1 verdeutlicht, findet die Entscheidung der Zuweisung zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Mit der definitiven Zuweisung im Laufe des dritten Quartals gehören nebst dem Kanton St. Gallen auch die Kantone Luzern und Thurgau zu denjenigen, die am frühesten definitiv entscheiden (vg. Tab. 12.1, Spalte 3, 5, 8, Zeile 8). Im Kanton St. Gallen sind zwei verschiedene Varianten der Zuweisung möglich: Bei der ersten Variante erfolgt die definitive Zuweisung bereits im dritten Quartal des sechsten Schuljahres, während bei der zweiten Variante zunächst provisorisch entschieden wird und erst nach Ablauf eines Probesemesters im ersten Quartal des siebten Schuljahres (nach der vierten Woche oder am Ende des ersten Semester) die definitive Zuweisung erfolgt (vg. Tab. 12.1, Spalte 3, Zeile 8, 11).

	ZH	SG		SZ	LU	BS	BE	TG
1. Q. 5. SJ					Information		Information	
2. Q. 5. SJ					Auswertung Bewertungen			
3. Q. 5. SJ							Gespräch	
4. Q. 5. SJ					Gespräch Auswertung Bewertungen			
1. Q. 6. SJ	Information	Gespräch (fakultativ)		Information				
2. Q. 6. SJ	Gespräch Standortbe- stimmung	Gespräch betr. Zu- weisung		Gespräch	Auswertung		Abgabe Übertrittsbe- richt	
3. Q. 6. SJ	Gespräch betr. Zuwei- sung	prov. Zuwei- sung	def. Zuwei- sung	Abgabe Zeugnis Gespräch	Gespräch def. Zuweisung	Lernbericht Gespräch Zuweisung	Gespräch prov. Zuweisung	Gespräch def. Zuweisung
4. Q. 6. SJ	def. Zuweisung			def. Zuweisung				
1. Q. 7. SJ		Probe- zeit					Probe- semester	
2. Q. 7. SJ		def. Zuwei- sung						
3. Q. 7. SJ						Lernbericht Gespräch def. Zuweisung	def. Zuweisung	

Tab. 12.1 Dauer und Termine der Übertrittsverfahren im interkantonalen Vergleich, aufgeteilt nach Selektionsphase, provisorische und definitive Entscheidung.

In den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Thurgau wird keine provisorische Zuweisung vorgenommen. Demgegenüber wird im Kanton Bern im dritten Quartal der sechsten Klasse erst provisorisch und erst am Ende des ersten Semesters des siebten Schuljahres definitiv entschieden. In den Kantonen Zürich und Schwyz erfolgt die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auch relativ früh, nämlich bereits am Ende des ersten Semesters des sechsten Schuljahres (vg. Tab. 12.1, 4. Spalte, 9. Zeile). Im Vergleich hierzu wird in den Kantonen Basel-Stadt und Bern die definitive Zuweisung am Ende des ersten Semesters des 7. Schuljahres rund ein Jahr später gefällt, obwohl bereits Ende des sechsten Schuljahrs eine erste Selektion erfolgt (vg. Tab. 12.1, 6./7. Spalte, 12. Zeile). Während in den Kantonen Luzern und Bern bereits im fünften Schuljahr der Prozess der Beurteilung beginnt, setzt das Übertrittsverfahren in den anderen Kantonen erst ein Jahr später ein. Der Kanton Bern führt im Vergleich zu den anderen Kantonen das längste Übertrittsverfahren durch, während der Kanton Schwyz mit nur zwei bis drei Semestern (keine genauen Angaben) das kürzeste Übertrittsverfahren aufweist.

In den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern und Bern wird offiziell ein Informationsabend für die Eltern durchgeführt, anlässlich dessen der Ablauf des Übertrittsverfahrens im Einzelnen vorgestellt wird (vg. Tab. 21, Spalte 2, 4, 5, 7). In den Kantonen St. Gallen, Basel-Stadt und Thurgau hingegen ist anhand der Dokumente nicht ersichtlich, in welchem Rahmen eine Information für die Eltern durchgeführt wird und ob diese auch flächendeckend im gleichen Rahmen stattfindet. Eventuell werden die Eltern durch die Klassenlehrkraft informiert, aber vorgeschrieben ist ein solches Vorgehen nicht.

Das Kommunikationsverfahren zwischen Eltern und Schulen wird in einigen Kantonen auf der Grundlage rechtlicher Regelungen detailliert vorgeschrieben, in anderen Kantonen wiederum ist nicht klar geregelt, wann neben den Elterngesprächen auch Orientierungsveranstaltungen stattfinden. Dass eine umfassende Information für die elterliche Wahl einer zukünftigen Schullaufbahn entscheidend sein kann, konnte im Rahmen der Interviewbefragung festgestellt werden. Im Kanton Basel-Stadt, so die Vermutung einer Lehrperson, sei wohlmöglich die unzureichende Information als Folge der Abgrenzung zwischen Schweizereltern und fremdsprachigen Eltern zu betrachten. Dies zeige sich insbesondere bei der Wahl des Schulangebots, wählten doch Eltern schweizerischer Herkunft für ihre Kinder eher eine EMOS-Klasse mit nachweisbar höherem Bildungsniveau als Eltern ausländischer Herkunft:

„Diese Klassen werden immer mehr zu einem Art Schlupfloch für Schweizer Eltern. Schweizer Eltern melden ihre Kinder bewusst in eine EMOS-Klasse an, in der Erwartung, dass dort das Bildungsniveau höher sei. EMOS-Klassen sind im Vergleich zu den regulären Klassen oft die leistungstärkeren Klassen. Die typische EMOS-Klasse setzt sich aus Dreiviertel Schweizer Kindern und einer Minderheit ausländischer Kinder zusammen. In den Regelklassen ist die Zusammensetzung gerade umgekehrt. [...] Ich vermute, dass die Eltern über die EMOS-Klassen zu wenig gut informiert werden. Ich habe mittlerweile das Gefühl, dass dieser Informationsmangel bewusst gesteuert wird. Damit können die Befürchtungen der Schweizereltern hinsichtlich des Ausländeranteils in Regelklassen etwas abgeschwächt werden“ (IN/11/25-26).

Um solchen Ausgrenzungen entgegenzuwirken und eine verantwortungsbewusste Partizipation zu pflegen, stellt eine gründliche Information, insbesondere bei Familien mit ausländischer Herkunft, eine grundlegende Voraussetzung der Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler, ungeachtet deren Herkunft, dar. Nicht in all den hier untersuchten Kantonen (St. Gallen, Basel-Stadt und Thurgau) werden ausreichend Vorkehrungen für eine konstruktive, partizipierende Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern in Form ausreichender Informationsanlässe und Übersetzungshilfen geschaffen.

In all den hier untersuchten Kantonen stellt das Elterngespräch im Unterschied zur Elterninformation ein fest institutionalisiertes Element des Übertrittsverfahrens dar. Anlässlich des Elterngesprächs haben Lehrperson und Eltern die ideale Möglichkeit, ihre Meinungen und Ansichten hinsichtlich des Verhaltens- und Entwicklungsstands der Schülerinnen und Schüler auszutauschen. Dabei ist jedoch zwischen „Standortgespräche“ und „Zuweisungsgespräche“ (im Kanton Bern „Übertrittsgespräche“) zu differenzieren. Während ersteres grob zusammengefasst die Darlegung des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sowie den Leistungsstand der Schülerin

oder des Schülers zum Gegenstand hat, wird im Zuweisungsgespräch die prognostische Beurteilung der Leistung und die im Zusammenhang stehende Zuweisung zu den verschiedenen Leistungsniveaus der Sekundarstufe I diskutiert. In den Kantonen Zürich, St. Gallen (ein Gespräch ist fakultativ), Basel-Stadt, Bern und Luzern werden je zwei Elterngespräche durchgeführt, während in den Kantonen Schwyz und Thurgau nur je ein Gespräch stattfindet. Je mehr Gespräche mit den Eltern vor dem Entscheid stattfinden, desto mehr haben sie Gelegenheit, am Prozess der Beurteilung zu partizipieren. Im Hinblick auf die Beobachtungsaufgaben der Eltern erweisen sich insbesondere Standortgespräche als ideale Anlässe, weil die Beobachtungen des Arbeits- und Lernverhaltens in diesem Stadium unanhängig eines Entscheids aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können.

Zusammenfassend ergeben sich auf Ebene der Schulstrukturen folgende Schwerpunkte, die für den Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I zentral sind:

- **Frühförderung:** Eine förderorientierte Schulkultur erfordert eine längerfristig angelegte Förderung, die bereits im Vorschulalter oder im Idealfall noch vor Eintritt in den Kindergarten einsetzt und sich bis hin zum schulischen Abschluss erstrecken sollte. Relevant sind dabei insbesondere die Förderung der Sprache, die Elternarbeit sowie die frühe Erfassung von allfälligen Entwicklungsdefiziten im sozialen, kognitiven oder emotionalen Bereich. Frühförderung steht auch in Abhängigkeit mit dem obligatorischen Kindergartenbesuch, dem Eintrittsalter in diese Vorschulstufe und deren Verweildauer. Je früher Kinder in öffentliche Institutionen eingeschult werden, desto besser können Massnahmen im Bereich der Frühförderung getroffen werden.
- **Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I:** Damit die Zuweisung bei sich ändernden Leistungen noch zu einem späteren Zeitpunkt entsprechend angepasst werden kann, ist die Sekundarstufe I soweit als möglich nach dem kooperativen, die Durchlässigkeit gewährender Modell zu gliedern. Die Einteilung in Real- und Sekundarklassen bzw. -schulen wirkt sich stigmatisierend und fixierend aus, was mit der Einteilung in Leistungsniveaus eher vermieden werden kann. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang das kooperative Einheitsmodell im Kanton Thurgau, das aus einer Sekundarschule mit zwei Typen besteht. Des Weiteren haben Übertrittsentscheide aus Gründen der Flexibilität zunächst provisorisch zu erfolgen. Eine allfällige Korrektur kann bei einer provisorischen Einteilung besser vorgenommen werden als wenn der Entscheid bereits auf Primarstufe endgültig festgelegt wird.
- **Information und Gespräche:** Je besser die Eltern über das Übertrittsverfahren und das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe I und den damit einhergehenden unterschiedlichen Anforderungen und Zugangskriterien informiert werden, desto eher können sie zu einem sinnvollen schulischen Laufbahnentscheid beitragen. Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn die Zuweisung einer Schülerin oder eines Schülers zu einem Bildungsgang mit höheren Ansprüchen noch unsicher ist. Damit die Eltern am Schullaufbahnentscheid ihrer Kinder verantwortungsbewusst mitwirken können, ist eine umfassende Information, insbesondere fremdsprachiger Familien, unabdingbar. In den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern und Bern wird offiziell ein Informationsabend für die Eltern durchgeführt, anlässlich dessen der Ablauf des Übertrittsverfahrens im Einzelnen vorgestellt wird. In den Kantonen St. Gallen, Basel-Stadt und Thurgau finden zu Beginn des Übertrittsverfahrens keine Informationsveranstaltungen statt. Ein kohärentes Vorgehen erfordert die Durchführung von Informationsabenden, von Elterngesprächen, die im Idealfall zweimal durchzuführen sind. Während das erste Standortgespräch die Verhaltens- und Leistungsbeurteilung zum Gegenstand hat, dient das Übertrittsgespräch dem Austausch der Sichtweisen betreffend Zuweisung zu einem bestimmten Schultypus der Sekundarstufe I.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass in den untersuchten Kantonen, sowohl in formeller als auch in materieller Hinsicht, eine ausgeprägte Vielfalt an Übertrittsmodellen existiert, was sich auf die

von HarmoS vorgesehene Chancengleichheit der einzelnen Schülerinnen und Schüler bei der Wahl ihres Schullaufbahnentscheides negativ auswirkt. In gleicher Hinsicht sind die getätigten Interviews mit den befragten Lehrpersonen zu interpretieren. Aus Sicht der befragten Lehrpersonen stellt die Vielfalt an Übertrittsverfahren für die Gewährleistung eines objektiven, unbefangenen, neutralen Zuweisungsentscheides ein erhebliches Hindernis dar. Im Zentrum ihrer Kritik steht die föderalistisch organisierte Bildungspolitik, die letztlich die Entwicklungen hinsichtlich der pädagogischen Zusammenarbeit auf interkantonaler Ebene im Keime erstickt (vgl. IN/03/27).

12.1.3 Geplante Massnahmen

Der Untersuchung lag weiter die Frage zugrunde, welche Massnahmen im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat und der Schnittstellenproblematik geplant seien. Im Zeitpunkt der vorliegenden Analyse waren die Kantone Zürich, St. Gallen, Basel-Stadt und Bern zum HarmoS-Konkordat bereits beigetreten, wogegen die Kantone Luzern und Thurgau den Beitritt abgelehnt hatten. Der Kanton Schwyz hatte sich für einen Konkordatsbeitritt noch nicht entschieden (vgl. EDK 2010a). Das seit dem 1. August 2009 in Kraft getretene Konkordat verpflichtet die beigetretenen Kantone, die noch nicht erfüllten Konkordatsrichtlinien innerhalb von sechs Jahren umzusetzen, spätestens aber auf Beginn des Schuljahres 2015/2016 (vgl. EDK 2010). Das HarmoS-Konkordat sieht einige grundlegende Veränderungen des Schulwesens auf struktureller und curricularer Ebene vor.⁷⁸ Die HarmoS-Vorlagen haben sowohl direkte und indirekte Auswirkungen auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I als auch auf die im Zusammenhang stehende Strukturierung der Sekundarstufe I.

Die Analyse hat gezeigt, dass unter den hier untersuchten Kantonen der Kanton Basel-Stadt besonders stark von den von HarmoS geplanten Veränderungen betroffen ist. Die anstehenden Reformen im Kanton Basel-Stadt beruhen auf einer umfassenden Revision des Volksschulgesetzes, die den aktuellen Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I einschneidend verändern werden. Seit der Schulreform von 1988 bildet der Stadtkanton mit zwei Jahren Kindergarten, vier Jahren Primarschule, drei Jahren Orientierungsschule sowie fünf Jahren Gymnasium oder zwei Jahren Weiterbildungsschule eine Art Schulinsel mit Strukturen, die mit denjenigen der übrigen Schweiz nicht kompatibel sind. Um die Durchlässigkeit des Schulsystems auf nationaler Ebene zu optimieren, werden im Kanton Basel-Stadt die Schulstrukturen und deren Bezeichnungen dem gesamtschweizerischen Modell 6/3 angepasst. Neu wird die Sekundarstufe I in drei Niveaus, „A-Zug“ (allgemeine Anforderungen), „E-Zug“ (erweiterte Anforderungen) und „P-Zug“ (hohe Anforderungen) aufgeteilt sein, wobei es die Durchlässigkeit zwischen den Zügen zu gewährleisten gilt. Die Aufteilung in verschiedene Schultypen, wie vorher in Weiterbildungsschule I und Gymnasium, fällt mit der Reform weg. Die gymnasiale Ausbildung ist demnach erst nach der Sekundarstufe I möglich. Nebst den Anpassungen der Schulstrukturen sind auch Verbesserungen der Schul- und Unterrichtsgestaltung geplant, damit optimale Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler geschaffen werden können. Im Vordergrund der Bemühungen stehen die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler und die damit einhergehende Weiterentwicklung des Unterrichts. Es sind Massnahmen im Bereich der binnendifferenzierenden Teamteaching-Arbeit, der Förderdiagnostik und des zielerreichenden Lernens geplant, die mit Hilfe eines Kaskadenmodells umgesetzt werden sollen.

78 Der Bund verpflichtet die Kantone gemäss Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung zur Harmonisierung des Schulwesens: „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften“ (BV 2006, Art. 62; Abs. 4). Auf curricularer Ebene sind Koordinationsbestrebungen in den Bereichen Lernziele, Bildungsstandards, Sprachunterricht, Lehrpläne und Lehrmittel sowie der Aufbau eines Bildungsmonitorings geplant.

Auch im Kanton Bern werden im Zusammenhang mit dem HarmoS-Konkordat die Übergänge zwischen den Bildungsstufen, unter anderem zwischen der Primarschule und der Sekundarstufe I, auf eine optimale Gestaltung hin überprüft. Im Fokus der Bemühungen stehen eine geschlechtsneutralere Selektion sowie eine zeitliche Verkürzung des Übertrittsverfahrens, das sich derzeit mit der zweieinhalbjährigen Dauer auf alle Beteiligten belastend auswirkt. Mit dem Projekt „Revos 2012“ werden eine Vereinfachung des Verfahrens und eine Entlastung der Beteiligten angestrebt. Gegenstand der Überprüfung sind die Dauer des Verfahrens, die Wahl der Selektionsfächer, das Einigungsgespräch, eine objektivierende Überprüfung der Leistungen im Sinne eines standardisierten Testverfahrens und die Einschränkung des Elternmitspracherechts. Es wird geprüft, ob die derzeitige Auswahl der Selektionsfächer, Deutsch, Französisch und Mathematik, durch ein weiteres Fach wie NMM ergänzt werden solle oder eventuell alle Fächer, so auch Gestalten und Musik, in den Beurteilungsprozess während des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I einzubeziehen seien. Strittig ist die Frage, ob die herkömmlichen Übertrittskriterien allenfalls durch einen Lehrpersonen unabhängigen Verfahrensteil ergänzt werden könnten. Zu erwähnen sind in dieser Hinsicht der Leistungsvergleich zwischen den Klassen sowie das Elternmitspracherecht. Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern nimmt hier eher eine defensive Haltung ein. Sie ist der Meinung, der Leistungsvergleich zwischen den Klassen sei nicht zu Selektionszwecken der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers zu verwenden. Sie tendiert im Weiteren dahingehend, das Mitspracherecht der Eltern abzuschwächen, indem das heute existierende Einigungsgespräch durch eine Kontrollprüfung zu ersetzen sei.

Die Gestaltung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I und die damit einhergehende Frage der Bedeutung eines zu objektivierenden Leistungstests werden auch im Kanton Zürich thematisiert. Die im Jahre 2009 in den Bezirken des Kantons Zürich durchgeführten Forumsveranstaltungen haben gezeigt, dass die Richtigkeit einer Gesamtbeurteilung nicht angezweifelt wird. Die Beteiligten kamen aber zum Schluss, das Lehrerurteil aus Gründen der mangelnden Objektivität durch standardisierte Tests zu ergänzen. Im Zusammenhang mit dem städtischen Förderprojekt „QUIMS“ wird der Frage nachgegangen, wie benachteiligte Schülerinnen und Schüler während der selektiven Phase des Übergangs individuell gefördert werden können.

Die flächendeckende Umsetzung eines kooperativen Modells auf der Sekundarstufe I wird derzeit im Kanton Schwyz geprüft, obwohl sich der Erziehungsrat eher dafür ausspricht, dass beide Modelle (das typengetrennte und das kooperative Modell) weiterhin anzuwenden seien, mit der Forderung, dass Teilleistungsschwächen auch im dreiteiligen Modell zu berücksichtigen seien.

Im Kanton St. Gallen wird die Neukonzipierung der Sekundarstufe I auf Stufe Vernehmlassung geprüft. Man erhofft sich mit der Einführung von Niveaugruppen in den Hauptfächern, eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den typengetrennten Klassen und damit verbunden eine Ergänzung des aktuellen kooperativen Modells zu erreichen. Nebst dem hiervor erwähnten Punkten werden insbesondere auch das Übertrittsverfahren per se und die Bedeutung des Elterngesprächs in selektiver Hinsicht geprüft. Im Kanton St. Gallen sind die Behörden der Meinung, standardisierte Tests stellen eine geeignete Massnahme zur Gewährleistung eines objektiven Übertrittsverfahrens dar. Ein weiterer Diskussionspunkt stellt die Quotenverteilung dar. Hier geht es insbesondere darum, die bis anhin vom Kanton empfohlene Quote von zwei Drittel Sekundarschülerinnen und -schüler zu einem Drittel Realschülerinnen und -schülern kritisch zu betrachten. Inskünftig wird mutmasslich weniger auf die Einhaltung einer rein mathematischen Quote, sondern vielmehr auf die möglichst leistungsgerechte Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Typus der Sekundarstufe I Wert gelegt.

Im Kanton Thurgau wurde das kooperative Einheitsmodell mit den beiden Typen „G“ (grundlegende Anforderungen) und „E“ (erweiterten Anforderungen) bereits auf das Schuljahr 2009 restlos umgesetzt. Die Verbesserungen setzten gezielt an einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Niveaus an. Veränderungen sind auch im Bereich der Beitragsleitungen an die Schulgemeinden und die Finanzierung des sonderpädagogischen Angebots vorgesehen, die auf das Schuljahr 2011 umgesetzt werden. Das auf der Grundlage eines Sozialindexes berechnete

Beitragssystem ist im Kanton Thurgau nicht nur zur Finanzierung der sonderpädagogischen Massnahmen vorgesehen, sondern auch zum Zweck der Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelunterrichts.

Im Kanton Luzern ist eine Teilrevision des am 1. Januar 2000 in Kraft getretenen Gesetzes über die Volksschulbildung geplant. Das revidierte Gesetz, das sich zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung in der Vernehmlassung befand, sieht eine Neugestaltung der Schuleingangsstufe, die strukturelle Vereinfachung der Sekundarstufe I, eine Neudefinition der Elternmitverantwortung, die Einrichtung heilpädagogischer Tagesschulen, die Finanzierung der Sonderschulung und die Erhöhung der Kantonsbeiträge vor. Voraussichtlich wird im Frühjahr 2011 das Vernehmlassungsverfahren abgeschlossen sein, wobei dann das revidierte Gesetz auf Ebene einer obligatorischen Volksabstimmung zu genehmigen sein wird.

Im Ergebnis ist festzustellen, dass auf interkantonaler Ebene trotz Bildungsföderalismus auch gemeinsame Reformbestrebungen sichtbar sind, die durch den Bildungsrahmenartikel und den damit vorgesehenen Massnahmen zur Vereinheitlichung des Schulwesens in der Schweiz wesentlich unterstützt werden. Zusammenfassend ergeben sich im Bereich der Schulstrukturen, der Übergänge zwischen den Schulstufen und im Bereich der Gestaltung des Unterrichts folgende Änderungen:

- Geplante Massnahmen auf der Sekundarstufe I: Im Kanton Basel-Stadt ist im Zusammenhang mit der Anpassung der Schulstrukturen auch eine in Leistungsniveaus dreigegliederte Sekundarstufe I mit einer erhöhten Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Niveaus geplant. Auch in den Kantonen Schwyz, St. Gallen und Luzern sind Massnahmen zur Gliederung auf der Sekundarstufe I vorgesehen, die sich jedoch teilweise noch im Vernehmlassungsstadium befinden. In den untersuchten Kantonen ist ein Wechsel von den heutigen heterogenen, typengetrennten Schulmodellen auf der Sekundarstufe I zu einem einheitlichen, kooperativen Modell mit horizontaler Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Klassenniveaus erkennbar.
- Geplante Massnahmen im Bereich der Übertrittsverfahren: In den Kantonen Zürich, St. Gallen und Bern ist vorgesehen, das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I im Hinblick auf die Gewährleistung einer möglichst objektiven Selektion der Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Im Kanton Bern sind in dieser Hinsicht Bestrebungen im Gange, das Übertrittsverfahren zu vereinfachen. Leitziele sind die Verkürzung der Dauer des Verfahrens, die Auswahl der massgebenden Selektionsfächer, der Einsatz einer objektivierenden Überprüfung der Leistungen in Form eines standardisierten Testverfahrens und letztlich die Neudefinierung der Position der Eltern. In den Kantonen Zürich und St. Gallen wird vornehmlich geprüft, inwieweit standardisierte Leistungstests in Ergänzung des Lehrerurteils eingesetzt werden könnten.
- Geplante Massnahmen im Bereich der Unterrichtsgestaltung: Der Kanton Basel-Stadt versucht den hohen Ansprüchen an eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler durch binnendifferenzierte Unterrichtsformen und Teamteaching gerecht zu werden.

12.2 Leistungsbeurteilung

Der Untersuchung lag weiter die Frage zugrunde, wie in den einzelnen Kantonen die Leistungsbeurteilung während der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I geregelt wird. Dabei wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse näher auf die kantonalen Beurteilungskonzepte, auf deren Grundlage die Zuweisungsentscheide getroffen werden, eingegangen. Im Folgenden werden die kantonspezifischen Vorgehensweisen bei der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler während der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I im interkantonalen Vergleich erläutert.

Die Beurteilung von Schülerleistungen und die damit einhergehende Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Schultypen bzw. Niveaus auf der Sekundarstufe I stützen sich im Wesentlichen auf die kantonalen Gesetzesgrundlagen zum Übertrittsverfahren (Schulgesetze, Verordnungen oder Weisungen) sowie auf ergänzende Dokumente. Die Kantone St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Thurgau stellen ihren Lehrpersonen für die Leistungsbeurteilung Praxishandbücher zur Verfügung, die detailliert Auskunft über ihre jeweilige Beurteilungspraxis geben. Das vom Amt für Volksschule St. Gallen entwickelte Handbuch „Fördern und fordern“ kommt auch im Kanton Thurgau zur Anwendung, wobei der Inhalt auf die thurgauischen Verhältnisse angepasst wurde. Der Kanton Luzern hat speziell für das Übertrittsverfahren einen Ordner zusammengestellt, der sowohl allgemeine Grundsätze zur Beurteilung und zum Vorgehen dokumentiert als auch Instrumentarien (Beobachtungsbogen etc.) und Formulare (Beurteilungsbogen, Übertrittsformulare etc.) enthält.

12.2.1 Akteure der Beurteilung

Der Untersuchung lag weiter die Frage zugrunde, wer für die Beurteilung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I zuständig ist. Dabei wird nachfolgend im interkantonalen Vergleich untersucht, ob bei der Zuständigkeitsordnung Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder Besonderheiten vorliegen.

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurde deutlich, dass all die hier untersuchten Kantone ein auf der Grundlage mehrerer Akteurperspektiven beruhendes Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I durchführen. Klassen- und Fachlehrpersonen in Teams oder allein, Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie allenfalls weitere Fachpersonen oder Behörden prüfen gemeinsam, in welchen Schultypus bzw. in welches Niveau der Sekundarstufe I eine Schülerin bzw. ein Schüler aufgrund der erbrachten Leistungen und/oder den vorliegenden Neigungen, den Berufsabsichten und der künftigen Entwicklung zuzuweisen ist. Im Rahmen der Interviewbefragung wurde untersucht, wie Lehrpersonen den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ganz allgemein erleben und wie sie insbesondere die Bedeutung der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure im Beurteilungsprozess einschätzen. Einige der befragten Lehrpersonen erklärten, für sie sei das Übertrittsverfahren relativ unproblematisch. Mehrfach wurde auf die gute Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren des Übertrittsverfahrens hingewiesen, was sich letztlich auf den Zuweisungsentscheid der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers positiv auswirke:

„Ich habe insgesamt einen guten Eindruck vom aktuellen Verfahren, weil ich der Meinung bin, dass wir auf verschiedene Weise die Sache angehen. Ich werde durch meine Kollegin, die mir beim Beurteilen hilft, unterstützt, ich habe Eltern, die mithelfen und ich habe andere Kolleginnen, die auch mitbeurteilen. Ich bin der Meinung, dass wir vielseitig die Kinder beurteilen. Aus diesem Grund können wir im grossen Ganzen eigentlich recht ausgewogen den Übertritt vorbereiten [...]. Dass der Entscheid auf einer zweijährigen Beobachtung der Kinder beruht, überzeugt mich [...]“ (IN/04/21).

Die befragten Lehrpersonen beurteilten die Zusammenarbeit im Kollegium oder im Team als wertvolle Unterstützung während des Übertrittsverfahrens. Andere Lehrpersonen wiesen darauf hin, schulhausinterne Beurteilungskonzepte seien ihrer Meinung nach eine wesentliche Grundlage, damit im Umgang mit Beurteilungen und Selektionsprozessen verbindliche Abmachungen getroffen werden könnten (vgl. IN/01/38; IN/02/36; IN/03/44).

Im Kanton Bern bspw. erarbeiten die Schulleitungen zusammen mit den Lehrerinnen und Lehrern schulinterne Beurteilungskonzepte, die geregelte Abläufe und eine einheitliche Vorgehensweise während des Übertrittsverfahrens vorsehen. Es gilt, die Beurteilungskriterien für alle Beteiligten transparent zu machen, indem offen zu legen ist, welchen Zweck eine Beurteilung hat. So werden bspw. im Kanton Bern schulinterne Beurteilungskonzepte auf der Grundlage der kantonalen Richtlinien erstellt, in der Ziele der Beurteilung und deren Kriterien für alle Beteilig-

ten verbindlich und transparent festgehalten werden. Allerdings beschränkt sich der Beurteilungsspielraum einer Einzelschule auf sekundäre Bereiche des Übertrittsverfahrens, so etwa auf die Form und Häufigkeit der Selbstbeurteilung, die Gestaltung der Information der Eltern, die Organisation der Orientierungsarbeiten und die Beurteilung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens. Nebst einem schulhausinternen Beurteilungskonzept schaffen auch gemeindeübergreifende Vereinbarungen im Kanton Bern für eine regional kohärente Beurteilungspraxis. Eine der befragten Lehrpersonen führte in dieser Hinsicht was folgt aus:

„Wir haben mit den Gemeinden, die zum Einzugsgebiet gehören, Abmachungen getroffen, so etwa die Gestaltung des Beurteilungsmassstabes, d. h., wie viele Punkte eine genügende Note oder eine gute Note ergeben. Daran halte ich mich auch, zum Beispiel dass 75% einer erreichten Punktzahl die Note vier ergeben und nicht mehr. Und ich schreibe auf jeden Test auch diesen Notenmassstab, damit es sowohl für die Kinder als auch für die Eltern einsichtlich ist“ (IN/02/36).

Inwieweit aber ein solches Vorgehen wirklich zu einem kohärenteren Beurteilungsverfahren beiträgt, kann nicht abschliessend beurteilt werden. Letztlich liegen die Art der Testkonstruktion, die Festlegung des Schwierigkeitsgrads einer Testarbeit sowie die Benotung nach Punkten wiederum im freien Ermessen einer einzelnen Lehrperson. Nur wenn mehrere Lehrpersonen gemeinsam eine Testarbeit vorbereiten, ist eine kohärentere Beurteilungspraxis auf regionaler Ebene möglich, wobei auf eine systematische Vorgehensweise – vorbereitende Planung, curriculare Analyse, Aufgabenkonstruktion und empirische Analyse – Wert zu legen ist (vgl. Kap. 8.6.2.1.3, hier vorliegend). Die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit der Lehrpersonen innerhalb eines Stufenteams, deren Förderung, deren Intensität und Kontinuität wurde während der geführten Interviews mehrfach betont. Es wurde jedoch auch darauf hingewiesen, eine befruchtende Zusammenarbeit sei von der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Lehrpersonen abhängig.

Im Kanton Bern ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen bei den im ersten Semester der sechsten Klasse je einmal in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik durchzuführenden Orientierungsarbeiten vorgeschrieben. Zwecks Sicherstellung der Kontinuität einer stufenübergreifenden Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist in den Kantonen Thurgau, Bern und Luzern die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen einer abgebenden Schule mit jenen der aufnehmenden Schule gesetzlich verankert. Im Rahmen dieser Zusammenkünfte kann die aufnehmende Schule den Lehrpersonen der Primarschule über den Leistungsstand, über Entwicklungsschritte und Lernprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen geben. Aus Sicht der Lehrpersonen werden diese Treffen als positiv bewertet, da Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen zur Überprüfung der Zuweisungsentscheide beitragen. Im Zusammenhang mit den Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Niveau bzw. zu einem bestimmten Schultyp auf der Sekundarstufe I werden die einzelnen Fachlehrpersonen, die an einer Klasse unterrichten, in den Entscheid einbezogen.

Im Kanton Basel-Stadt ist eine vergleichbare Zusammenarbeit der Lehrpersonen während der Übertrittsphase von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I verbindlich geregelt. Es sind regelmässige Teambesprechungen durchzuführen, an denen auch spezifische Themen der Beurteilung und Förderung, das Vorbereiten von Lernzielkontrollen oder von Beobachtungsprotokollen gemeinsam zu erarbeiten sind. In sogenannten Lehrerteams (alle an einer Klasse unterrichtenden Lehrpersonen) werden die Zuweisungsentscheidungen gemeinsam getroffen. Die Zusammenarbeit erweist sich vor allem dann als besonderes sinnvoll, wenn Unsicherheiten oder Probleme in Bezug auf die Bewertung einzelner Schülerleistungen auftreten. Gemeinsam werden auf der Grundlage verschiedener Sichtweisen die Einschätzungen geprüft. Im Kanton Basel-Stadt werden die Schul- bzw. Niveauzuweisungsentscheide auf Grundlage eines gesetzlich vorgegebenen Punktesystems auf Teamebene gefällt. Aus Sicht der Lehrperson wird die gemeinsame Entscheidungsfindung sowohl als bereichernd als auch entlastend erlebt:

„[...] ich denke, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit mehrheitlich sehr sorgfältig angehen. Oft verfügen sie über einen breiten Erfahrungshintergrund. Auch die Teamarbeit garantiert weitgehend eine gewisse Ausgewogenheit

[...] Eine Zuweisung erfolgt nie [auf der Grundlage] eines Einzelentscheids, sondern diejenigen der anderen Fachlehrpersonen werden mit meinem Urteil zusammengezählt, worauf dann der Entscheid für die zukünftige Schullaufbahn gefällt wird. Das ist sehr entlastend, [denn] ich weiss, dass der Entscheid nicht nur vom meinem Urteil allein abhängt, sondern dass es ein Gesamtentscheid ist“ (IN/10/21-33).

In all den hier untersuchten Kantonen sind die einzelnen Lehrpersonen für die Beurteilung ihrer Schülerinnen und Schüler massgebend verantwortlich. Sie gelten als Experten, die sowohl über praxistaugliche als auch wissenschaftliche Kompetenzen verfügen müssen. Die diversen Handbücher zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler weisen die Lehrpersonen darauf hin, ihre Beurteilungen möglichst frei von Widersprüchen vorzunehmen. Dabei geht es darum, die beiden gegensätzlichen Funktionen von „Selektion“ einerseits und „Förderung“ andererseits zu entflechten und gegenüber den Lernenden transparent zu machen. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern die Beurteilungsziele klar aufzeigen. Im Weiteren ist es Sache der Lehrpersonen, mit einer aktiven Gestaltung von Lernarrangements und mit im Hintergrund stattfindenden Beobachtungen der Lernenden jeden Lernprozess optimal zu begleiten und zu steuern. Die Lehrpersonen werden angeregt, sich mit wissenschaftlichen Grundlagen auseinanderzusetzen, um sich dadurch der Verzerrung von Beobachtungen und Beurteilungen bewusst zu werden, was letztlich in einer richtigen Interpretierung des beobachteten Verhaltens resultiert.

In all den hier untersuchten Kantonen wird in den Regelungen zum Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I explizit darauf hingewiesen, die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule stelle eine wichtige Grundlage für den Zuweisungsentscheid dar. Die Zusammenarbeit zwischen den erwähnten Akteuren wird anlässlich der vorgesehenen Gespräche angeregt bzw. vertieft. Diese Gespräche werden je nach Zweck als „Standortgespräch“, als „Beurteilungsgespräch“ oder als „Übertrittsgespräch“ bezeichnet. Durch den Austausch ihrer Erfahrungen und Beobachtungen kommen sich die beteiligten Akteure näher und tragen so gemeinsam zu einem umfassenden Bild der zu beurteilenden Schülerin bzw. des zu beurteilenden Schülers bei. Auf diese Weise wird das Expertenurteil einer Lehrperson durch die Sichtweisen von aussenstehenden Personen ergänzt und dadurch objektiviert. Im kantonsübergreifenden Vergleich hat das Elterngespräch eine mannigfache Bedeutung, wird es doch als Plattform des gegenseitigen Austauschs der Meinungen und Sichtweisen oder eher als „Diskurs“ definiert. Während in einem Gespräch vornehmlich Wahrnehmungen gegenseitig ausgetauscht und diskutiert werden, geht es in einem „Diskurs“ darum, einen Konsens zwischen allen Beteiligten betreffend eines Zuweisungsentscheids einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einem bestimmten Schultyp/Niveau der Sekundarstufe I zu finden. In all den hier untersuchten Kantonen sind die Eltern im Hinblick auf die Niveau- bzw. Schulzuweisung ihrer Kinder mitspracheberechtigt. Der Umfang des Mitspracherechts ist jedoch in den untersuchten Kantonen nicht überall gleich gross. Kantone, wie etwa Basel-Stadt oder Thurgau, die für den Dissensfall eine kantonale Aufnahmeprüfung anbieten, gewähren in diesem Sinne nur ein beschränktes Elternmitspracherecht. Etwas mehr Verbindlichkeit erhält das Elternmitspracherecht bspw. im Kanton Luzern, wo vorgesehen ist, dass die Lehrpersonen und die Eltern gemeinsam die Zuweisung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einem bestimmten Schultyp bzw. Niveau der Sekundarstufe I bestimmen. Im Kanton Zürich sind es die betroffenen Lehrpersonen, die Eltern und die Schulleitung, die gemeinsam über die Zuweisung befinden.

Während der durchgeführten Interviews wurden die Lehrpersonen befragt, was sie vom Elternmitspracherecht hielten. Eine Lehrperson aus dem Kanton Zürich verwies im Zusammenhang mit der Frage zum Elternmitspracherecht auf die Grenzen, die von Seiten der Eltern zu respektieren seien. Die befragte Lehrperson war der Meinung, die Eltern sollten nicht im Alleingang ihren Wunsch durchsetzen können. Das Elternmitspracherecht verstehe sie lediglich als Austausch verschiedener Perspektiven. Es gelte, die verschiedenen Aufgabenbereiche der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zu differenzieren, wobei sie was folgt ausführte:

„Wir beziehen die Eltern ein, indem wir miteinander diskutieren und unsere Wahrnehmungen gegenseitig austauschen. Und dann gibt es auch die Elternmitwirkung in Form von Elternräten oder von Elterngruppen. Es

scheint mir wichtig zu sein, dass die verschiedenen Bereiche der Elternmitwirkung auseinander gehalten werden. So gibt es gewisse Bereiche, in denen die Eltern mitreden können und dann gibt es Bereiche, in denen sie nicht mitreden können. Elternmitspracherecht weckt bei gewissen Eltern oft falsche Vorstellungen, insofern als sie denken, sie könnten in allen Bereichen mitreden. Sie glauben, sie könnten bestimmen, in welchem Schulhaus ihr Kind zur Schule gehen könne, zu welcher Lehrperson es gehen könne und auch was man im Unterricht machen solle. Dies sind aber Bereiche, in denen die Eltern nicht mitreden dürfen. Ich spreche dem Austausch Eltern-Schule eine grosse Bedeutung zu. Nur durch die gemeinsame Arbeit entsteht die Basis, auf der wir unsere Erziehungsarbeit gemeinsam wahrnehmen können. Aber es ist auch zu berücksichtigen, dass anstelle von Elternmitsprache eher ein Zusammenarbeiten gefragt ist. Die Mitsprache klingt für mich wie zu einseitig nach mitreden können, was inhaltlich im Unterricht durchzunehmen ist. Und den Übertritt in die Sekundarstufe I besprechen wir gemeinsam, indem wir eine Konsensfindung betreffend Schullaufbahn anstreben“ (IN/03/42).

Im Rahmen der diversen durchgeführten Interviews wurde die eher kritische Haltung der befragten Lehrpersonen gegenüber dem Elternmitspracherecht deutlich. Die Auswertung der Interviews ergab erstaunlicher Weise, dass unerfahrene Lehrpersonen im Gegensatz zu solchen mit einer langjährigen Praxis das Mitspracherecht der Eltern eher belastend beurteilten. Wie folgende Aussage einer Lehrperson aus dem Kanton Bern zeigt, kann sich mit zunehmender Berufserfahrung auch ein etwas gelassener Umgang mit der Elternmitarbeit einstellen:

„Im Kanton Bern haben ja auch die Eltern ein grosses Mitspracherecht und ich muss sagen, ich habe in dieser Hinsicht lange Zeit auch die Position vertreten, dass die Eltern noch lange „stürmen“ mögen, ich als Lehrerin erlebe die Kinder in der Klasse und heute sage ich manchmal: ‚Ja also, wenn das für Sie nun so sein muss, so lassen wir dieses Kind in die Sekundarschule, wo es sich in einem halben Jahr bewähren kann‘. Dann können die Eltern auch mithelfen, dass das Kind die Probezeit besteht, andererseits kann man dann bei einem Scheitern auch sagen, ich habe das vorausgesehen, dass das Kind in der Realschule wohler ist“ (IN/01/23).

Der Umfang des Elternmitspracherechts hat letztlich auf die Verbindlichkeit eines Zuweisungsentscheides einer Schülerin oder eines Schülers zu einem Schultyp/Niveau der Sekundarstufe I eine grosse Bedeutung. Im Kanton Bern, wo der Zuweisungsentscheid am Ende der Primarschule bloss provisorischer Natur ist, wird das Elterngespräch für den Zuweisungsentscheid der Schülerinnen und Schüler mehr berücksichtigt als in Kantonen, in denen die Zuweisungsentscheide definitiv gefällt werden.

Die Mitentscheidung von Eltern, wie sie bspw. in den Kantonen Bern und Luzern geregelt ist, setzt aber voraus, dass die Eltern ihre Kinder auch einschätzen können. Für den Beobachtungsauftrag werden vom Amt für Volksschulen Luzern speziell hierfür vorgesehene Beobachtungsbogen zur Verfügung gestellt, auf deren Grundlage die Eltern Haltungen und Handlungsweisen ihrer Kinder gezielt festzuhalten haben. Gemeinsam werden anlässlich von Gesprächen das Lern- und Arbeitsverhalten, die Lernfortschritte und die Schullaufbahn der Schülerin oder des Schülers besprochen. Bei allfälligen Problemen, Defiziten oder Schwierigkeiten wird gemeinsam nach möglichen Lösungen gesucht, die in verbindlichen Abmachungen oder individuellen Lernvereinbarungen festgehalten werden. Im Kanton Basel-Stadt wird die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule intensiv gefördert, indem jeden Monat offizielle Besuchstage organisiert werden, an denen den Eltern Einblick in das Schulgeschehen gewährt wird. Im Kanton Basel-Stadt sind die Lehrpersonen auch verpflichtet, bei einem allfälligen Nachlassen der Leistungen oder anderen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler unmittelbar mit deren Eltern Kontakt aufzunehmen. Dadurch sollen überraschende Konfrontationen bei der Niveau- bzw. Schulzuweisung vermieden werden können. Ansonsten hat der Kanton Basel-Stadt das Elternmitspracherecht eingeschränkt:

„Früher hatten die Eltern die Möglichkeit des Mitspracherechts, indem sie gegen den Teamentscheid ihre Meinung durchsetzen konnten. Da haben wir festgestellt, dass die Übertrittsentscheidungen grenzenlos werden, dass das Elternmitspracherecht zu einem Wunschkonzert verkommt. Die Kinder besuchten auf Wunsch der Eltern ein Gymnasium, konnten aber dann den Anforderungen nicht nachkommen. Diese Erfahrungen führten letztlich zur Erkenntnis, dass die Lehrpersonen für den Entscheid verantwortlich zu machen sind“ (IN/11/19).

Wie anhand dieser Aussage deutlich wird, können je nach Sachverhalt die Meinungen zwischen den Lehrpersonen und den Eltern stark divergieren, was zu einer belastenden Situation für alle Beteiligten führen kann. Wenn die Eltern mit der Zuweisung nicht einverstanden sind, wird in den einzelnen Kantonen unterschiedlich vorgegangen. Bei Meinungsverschiedenheiten betreffend Zuweisung wird in den Kantonen Zürich, Bern und Schwyz die Schulleitung zu Rate gezogen. Im Dissensfall entscheidet im Kanton Zürich die Schulpflege der aufnehmenden Schule. Wenn die Eltern weiterhin nicht einverstanden sind, haben sie noch die Möglichkeit, Rekurs beim Bezirksrat zu führen. Im Kanton Schwyz haben die Eltern im Dissensfall Rekurs beim Regierungsrat zu führen. Im Kanton Bern, in welchem die Zuweisung lediglich provisorisch ist, findet im Dissensfall ein Einigungsgespräch mit der Schulleitung statt, an dem das Kind, die Eltern und die Klassenlehrperson anwesend sind. Es besteht die Möglichkeit, eventuell noch weitere Akteure in die Entscheidungsfindung einzubeziehen, so etwa Fachlehrpersonen der Primar- oder der Sekundarstufe I. Im Anschluss an das Gespräch liegt die Entscheidung in der Kompetenz der Schulleitung. Im Kanton St. Gallen können die Eltern bei der Schulaufsicht Rekurs führen, die dann den Entscheid fällt. In diesem Kanton liegt es ausserdem in der Kompetenz des Schulrates, bei unsicherer Lage der Situation eine allfällige Probezeit für die erste Sekundarklasse anzusetzen. Im Kanton Luzern erfolgt die Zuweisung am Ende der Primarschule definitiv. Im Dissensfall wird ein weiteres Gespräch geführt, eventuell unter Beizug von Beratungspersonen. Wenn die Eltern mit der Zuweisung weiterhin nicht einverstanden sind, haben sie die Möglichkeit, Beschwerde beim Bildungs- und Kulturdepartement zu führen. Zuvor wird aber bei Uneinigkeit zunächst ein weiteres Gespräch mit den Eltern, der Klassenlehrperson und eventuell einer Lehrkraft der Sekundarstufe I durchgeführt. Im Kanton Basel-Stadt werden die Schülerinnen und Schüler, die das Niveau mit erweiterten Anforderungen knapp um einen Punkt nicht erreicht haben, provisorisch in die gewünschte Stufe eingeteilt. Die Einteilung der restlichen Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Orientierungsschule erfolgt definitiv. Bei einer grösseren Punktedifferenz und bei Uneinigkeit betreffend Zuweisungsentscheid besteht die Möglichkeit, sich mittels einer Aufnahmeprüfung zu qualifizieren. Eine koordinierte Aufnahmeprüfung wird auch im Kanton Thurgau durchgeführt, wenn die Eltern mit dem Zuweisungsentscheid nicht einverstanden sind. Der Zuweisungsantrag kann nach nicht Bestehen der Prüfung noch mit einem formellen Rekurs beim Departement für Erziehung und Kultur angefochten werden. Aus Sicht der Lehrpersonen, wie im Rahmen der Interviewbefragung deutlich wurde, wird die Möglichkeit eines Rekurses allerdings kritisch beurteilt:

„Nur ganz selten wird Rekurs gegen den Entscheid geführt. Das ist eine mühsame Angelegenheit, es kostet viel, es dauert lang, was viele auch davon abhält. Und meistens ist ein Rekurs im Ergebnis nicht erfolgreich“ (IN/11/19).

Die Auswertung der sämtlichen Deutschschweizer Kantone zugestellten Fragebogen bestätigt diese Aussage. Erfahrungsgemäss werden die Zuweisungsentscheide der Lehrpersonen durch die Rekursinstanzen, wenn unter Umständen auch unbewusst, als Expertenurteil wahrgenommen und deshalb nicht infrage gestellt. Die Frage, inwieweit der rechtsstaatlich vorgesehenen Rekursmöglichkeit eine relevante Bedeutung für den Zuweisungsentscheid zukommt, kann auf der Grundlage der hier durchgeführten Untersuchung nicht abschliessend beantwortet werden.

Im Zentrum der Beurteilung der hier untersuchten Kantone steht, sowohl als Adressat/in als auch als Beurteilende/r selbst, die einzelne Schülerinnen bzw. der einzelne Schüler. Indem die Lehrpersonen die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler begleiten sowie ihr Arbeits- und Lernverhalten beobachten, werden Stärken und Schwächen sichtbar. Diese Beobachtungen dienen einerseits der Planung des weiteren Vorgehens im Unterricht, andererseits gewährleisten sie auch eine gegenüber Lernenden und Eltern transparente Beurteilungspraxis. Die Schülerinnen werden in Ergänzung dazu auch zur Selbstbeobachtung und Selbstbeurteilung aufgefordert. Gerade im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I bildet die Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Grundlage für die Entscheidungsfindung. In den Kantonen Bern, Basel und Luzern werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Wünsche in Bezug auf die Anforderungsprofile der verschiedenen Schultypen und Niveaus der Sekundarstu-

fe I zu überprüfen. Wie die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbeurteilung aufgefordert werden, verdeutlichen folgende Beispiele:

„[...] das ist ein Lerntagebuch, das seit der Unterstufe geführt wird, [...] damit die Kinder selber ihr Lernen reflektieren [...], Zielvereinbarungen über das Lernen treffen [...], über das Lernen sprechen, also miteinander protokollieren oder ein Projekt angehen können“ (IN/05/40). „Im Rahmen der Selbstbeurteilung schreiben sie einen Bericht, den ich mit den Kindern im Vorfeld bespreche. Sie können ihre Einschätzung auf einem Blatt festhalten, das ich für sie vorbereite. Zum Teil müssen sie die für sie zutreffenden Aussagen ankreuzen (zum Beispiel „ich verstehe, was die Lehrerin auf Französisch sagt“, ja oder nein) und zuletzt auch einen eigenen Bericht schreiben. Auf dieser Basis schätzen sich die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Niveauzuweisung bzw. Schultypzuweisung ein. Ich bespreche den Bericht anschliessend mit den Schülern [...]“ (IN/08/45).

Die Lehrpersonen wiesen darauf hin, dass die Selbstbeurteilungen immer wieder besprochen würden, damit allfällige Falscheinschätzungen korrigiert werden könnten. Aus Sicht von zwei im Rahmen der Interviews befragten Lehrpersonen sind die Selbstbeurteilungen allerdings nicht immer ganz zutreffend:

„80% der Kinder können sich sehr gut einschätzen. Die haben sehr ein strenges System mit sich selber, vor allem Mädchen, sie schätzen ihre Leistungen eher tiefer ein als sie die überschätzen würden. 20% der Kinder haben eine schlechte Selbstreflexion im Allgemeinen. [Sie nehmen auch nicht wahr], dass sie es sind, die (im Unterricht) stören, oder [sie nehmen nicht zur Kenntnis], dass sie über ein Semester nur genügende Noten erreicht haben und trotzdem das Sekundarniveau anstreben. Das Wunschdenken dominiert gegenüber der Realität“ (IN/01/64). „Jedes Kind möchte eigentlich eine möglichst hohe Schulstufe besuchen können. Die Enttäuschung ist dementsprechend auch recht gross, wenn sie ihre Ziele nicht erreichen können. Den Kindern wird aber ihre Leistung immer wieder durch die Lehrperson mitgeteilt, so dass sie im Laufe der Schuljahre über ein realistisches Selbstkonzept verfügen sollten“ (IN/03/49).

Wie im Rahmen der Dokumentenanalyse ersichtlich wurde, ist für den Perspektivenwechsel der Selbst- und Fremdwahrnehmung während des Unterrichts auch genügend Raum zu geben. Anlässlich von Einzelgesprächen mit der Lehrperson oder mit den Lernpartnern werden Reflexionen zum Lernen ausgetauscht und mit Hilfe von Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen festgehalten, weitere Lernschritte geplant und angegangen. Voraussetzung hierfür bilden einerseits ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden sowie ein förderliches Arbeits- und Lernklima innerhalb einer Klasse andererseits. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler nach und nach ihre Leistungen in den einzelnen Fächern sowie ihr Arbeits- und Lernverhalten auf der Grundlage von Selbst- und Fremdbeobachtungen zu beurteilen.

Im interkantonalen Vergleich der in dieser Analyse untersuchten kantonalen Dokumente kann festgehalten werden, dass der prüfungsfreie Übertritt den Einbezug verschiedener Akteure erfordert. Lehrpersonen, Eltern sowie auch Lernende prüfen gemeinsam, inwieweit die Zuweisung zu einem Schultyp bzw. zu einem Leistungsniveau der Sekundarstufe I den vorliegenden Fähigkeiten, Neigungen, Berufsabsichten und Entwicklung am besten entspricht. Ziel dieses Vorgehens ist die Entscheidungsfindung zwischen den verschiedenen am Beurteilungsprozess direkt beteiligten Akteuren (vgl. Tab. 12.2.1). Wie die nachfolgende Tabelle 12.2.1 verdeutlicht werden in den hier untersuchten Kantonen verschiedene Akteure in die Entscheidungsfindung einbezogen:

Kantone		ZH	SG	SZ	LU	BS	BE	TG
Regierungsrat	Rekurs → Entscheid			x**				
Bildungsrat	Rekurs → Entscheid							
Departement	Rekurs → Entscheid				x**	x*		x*
Inspektorat	Rekurs → Entscheid						x**	
Reg. Schulaufsicht, Bezirksrat	Rekurs → Entscheid	x**	x*					
Kommunale Behörde Sekundarstufe I	Beratung							
	Entscheid	x*	x	x*				x
Kommunale Behörde Primarschule	Beratung							
	Entscheid			x				
Schulleitung Sekundarstufe I	Beratung							
	Entscheid (Verfügung)			x	x, x*	x		
Schulleitung Primarschule	Einbezug	x*		x*			x*	
	Entscheid	x		x			x, x*	
Lehrperson, Lehrerteam	Beobachtung	x	x	x	x	x	x	x
	Beurteilung	x	x	x	x	x	x	x
	Empfehlung , Antrag	x	x		x		x	x
	Entscheid	x		x	x	x		
Schülerin/Schüler	Selbstbeobachtung	x	x	x	x	x	x	x
	Selbstbeurteilung	x	x	x	x	x	x	x
	Einbezug in Entscheid	x	x	x	x	x	x	x
Eltern	Einbezug	x	x	x	x	x	x	x
	Mitsprache	x	x	x	x	(x)	x	x
	Entscheid	x		x	x			

Tab. 12.2.1 Akteure der Beurteilung und deren Zuständigkeiten im interkantonalen Vergleich.
Verwendete Zeichen: x = zuständige Akteure; (x) = eingeschränkt; x* = Erstinstanz im Dissensfall;
x** = Zweitinstanz im Dissensfall

Im interkantonalen Vergleich der beurteilenden Akteure sind verschiedene Punkte aufgetaucht, welche – als Stärken oder Schwächen – die Selektionsprozesse und die damit im Zusammenhang stehenden Zuweisungsentscheide massgeblich beeinflussen können:

- Entscheidungsinstanzen: Der Zuweisungsentscheid liegt in den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern und Basel-Stadt in der Kompetenz der Lehrperson. Während in den Kantonen Zürich und Schwyz die Lehrperson zusammen mit den Eltern und der Schulleitung den Zuweisungsentscheid definiert, sind hierfür im Kanton Luzern die Lehrperson und die Eltern gemeinsam zuständig, wobei die Schulleitung der abnehmenden Schule den Zuweisungsentscheid bestätigen muss. Im Kanton Basel-Stadt entscheiden die Lehrpersonen im Team (in Zusammenarbeit mit der Schulleitung) über die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Schultypen der Weiterbildungsschule I. Im Kanton St. Gallen geben die Lehrpersonen lediglich eine Empfehlung ab, auf welcher der Schulrat die Zuweisung in Form einer Verfügung erlässt. Im Kanton Bern halten die Lehrpersonen auf dem Übertrittsprotokoll nebst dem Antrag der Eltern und der Schülerinnen und Schüler auch ihren Antrag fest, den sie zusammen unter-

zeichnen. Für die Konsensfindung ist die Übereinstimmung aller Anträge anzustreben, ansonsten der Fall an die Schulleitung weitergeleitet wird. Im Kanton Thurgau stellt die Lehrperson einen Antrag an die abnehmende Schule, die dann den Zuweisungsentscheid trifft. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Expertenurteil einer Lehrperson in all den hier untersuchten Kantonen im Entscheidungsprozess berücksichtigt wird. Der Verbindlichkeitsgrad des Expertenurteils ist allerdings unterschiedlich geregelt. In vier Kantonen (Zürich, Schwyz, Luzern und Basel-Stadt) sind die Lehrpersonen Mitentscheidungsträger, in drei Kantonen (St. Gallen, Bern und Thurgau) können die Lehrpersonen lediglich einen Antrag bzw. eine Empfehlung abgeben. Inwieweit sich der Verbindlichkeitsgrad des Expertenurteils einer Lehrperson auf die Zuweisungen von Schülerinnen und Schülern auswirkt, ist nicht Gegenstand der hier vorliegenden Untersuchung.

- Einbezug von Eltern, Schülerinnen und Schüler: Im Ergebnis ist festzuhalten, dass in den hier untersuchten Kantonen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I bzw. von der Orientierungs- zur Weiterbildungsschule I intensiv gepflegt wird. Der vielschichtige Austausch der einzelnen Akteurperspektiven stellt insbesondere bei der Entscheidungsfindung betreffend Beurteilung und Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Schultyp bzw. Niveau der Sekundarstufe I ein wesentliches Element dar. Die Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Beurteilungsprozess einbezogen, indem sie auf der Grundlage von Selbstbeobachtungen Selbstbeurteilungen vorzunehmen haben. Ihre Sichtweise wird anlässlich von Gesprächen zwischen Schule und Eltern angemessen berücksichtigt. In all den hier untersuchten Kantonen werden sie auf diese Weise in die Entscheidungsfindung einbezogen. Dies setzt aber voraus, dass die Eltern ihre Kinder auch einschätzen können.
- Elternmitspracherecht/Mitentscheidung: In all den im Rahmen der Analyse untersuchten Kantonen wird den Eltern mehr oder weniger ein Mitspracherecht in der Entscheidungsfindung zugesprochen. An diesem Vorgehen ist zu kritisieren, dass sich diejenigen Eltern mit gut ausgebildeten Argumentationsfähigkeiten gegenüber denen, die über weniger gut ausgebildete rhetorische Fähigkeiten verfügen, besser durchzusetzen verstehen. Diese Schwierigkeit tritt insbesondere bei Übertrittsgesprächen zu Tage, wo bildungsnahe Eltern ihre Anliegen besser durchsetzen können als bspw. bildungsferne und/oder fremdsprachige Eltern. Die Zusammenarbeit mit Eltern insbesondere aus anderen Kulturkreisen stellt eine besondere Herausforderung dar. Mangelnde Sprachkenntnisse, mangelnde Kenntnisse des Bildungssystems oder der erzieherischen Aufgaben erschweren nicht selten eine konstruktive Zusammenarbeit. Im Kanton Thurgau wird deshalb Wert darauf gelegt, dass bereits vor dem Übertrittsgespräch ein Vertrauensverhältnis zwischen Elternhaus und Schule aufgebaut wird, indem den Eltern viele Möglichkeiten geboten werden, am Schulgeschehen teilzuhaben. Damit der Ablauf des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I nachvollzogen werden kann, stellen einige Kantone, bspw. der Kanton Luzern, alle Informationen als Übersetzungen in den sieben verschiedenen Sprachen, Albanisch, Portugiesisch, Serbisch, Kroatisch, Bosnisch, Tamilisch und Türkisch, zur Verfügung. Auch der Einsatz von Dolmetschern wird je nach sprachlichen Voraussetzungen bei Elterngesprächen empfohlen. In den Kantonen Zürich, Schwyz und Luzern können die Eltern auch bei der Zuweisung ihres Kindes zu einem Schultyp bzw. zu einem Leistungsniveau der Sekundarstufe I mitentscheiden.
- Einbezug weiterer Akteure und Entscheidungsinstanzen im Dissensfall: Wenn kein Einigkeit gefunden werden kann, besteht die Möglichkeit, den Entscheid durch weitere Akteure überprüfen zu lassen. Zwecks Korrektur von Fehlzuweisungen müssen unklare Fälle an eine höhere Instanz weitergeleitet werden können. Dabei scheint eine Überprüfung durch mehrere Instanzen sinnvoll zu sein. Es gilt sicher zu stellen, dass die überprüfenden Behörden unvoreingenommen, unparteilich bzw. neutral sind. Nur so kann den Anforderungen an einen möglichst objektiven Rekursentscheid genüge getan wer-

den. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Dissensfall in all den hier untersuchten Übertrittsverfahren die Möglichkeit besteht, den Zuweisungsentscheid zu überprüfen lassen. In den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern und Bern wird zum Zweck der Einigung ein zweites Gespräch mit den Eltern durchgeführt. In den Kantonen Basel-Stadt, Thurgau und St. Gallen ist hingegen direkt Rekurs zu führen. In den Kantonen Basel-Stadt und Thurgau können die Eltern ihre Kinder an eine freiwillige Aufnahmeprüfung anmelden.

12.2.2 Beurteilungs-, Entscheidungsgrundlage und Berichterstattung

Schullaubhuntscheide, unter anderem der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, werden in den hier untersuchten Kantonen auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung getroffen, die im Wesentlichen das Arbeits- und Lernverhalten, die Leistungen in allen bzw. in einzelnen Fächern sowie die prognostische Einschätzung der Leistungsentwicklung umfasst. Davon ausgehend, dass die Beurteilung verschiedenste Funktionen hat, wird in den kantonalen Beurteilungskonzepten auf den ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verwiesen, der nicht zu Lasten der Selektion geopfert werden darf. Die Beurteilung hat dementsprechend sowohl der Analyse, der Diagnose und der Förderung des Lernens als auch der Selektion zu dienen, was verschiedenste Beurteilungsinstrumente, schriftliche und mündliche, handlungsprodukt- sowie prozessorientierte Überprüfungsformen voraussetzt.

Im Beurteilungskonzept des Kantons Bern wird die Vielzahl an Beurteilungsformen mit der Metapher eines „Beurteilungsmosaiks“ umschrieben. Im Kanton Bern sind bei den Beurteilungen von Schülerleistungen die sogenannten „FLUT-Grundsätze“ (förder- und lernzielorientiert, umfassend und transparent) zu beachten. Der Kanton Basel-Stadt weist in seinem Beurteilungskonzept „Erweiterte Beurteilungsformen – Leitfaden“ darauf hin, dass eine vielfältige Herangehensweise den komplexen Ansprüchen einer Leistungsbeurteilung besser entspreche als wenn diese nur durch eine Messmethode erfolge. Ein wichtiger Faktor ist dabei die Entflechtung der unterschiedlichsten Funktionen von Beurteilungen, was insbesondere im Kanton St. Gallen im Zentrum des „Beurteilungskreislaufes“ steht. Auch die Kantone Zürich und Schwyz weisen explizit darauf hin, dass die Beurteilung im Spannungsfeld zwischen „Förderung“ und „Selektion“ stehe. Die unterschiedlichen Funktionen von Beurteilungen gehen wiederum mit unterschiedlichen Bezugsnormen einher, d. h., eine Beurteilung kann sich nach der individuellen, der sachlichen oder nach der sozialen Bezugsnorm ausrichten. Im Übergang von der Primarschule zur Sekundarschule I gilt es die verschiedenen Bezugsnormen mittels formativer, summativer und prognostischer Beurteilung vielfältig anzuwenden, damit auf der Grundlage einer Gesamtbeurteilung ein umfassendes Bild über die Leistungsfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers entsteht. In all den im Rahmen der Dokumentenanalyse untersuchten Kantonen wird deshalb auf die vielschichtige Anwendung formativer, summativer und prognostischer Beurteilungen Wert gelegt.

Auf der Grundlage der formativen Beurteilung wird die individuelle Lernentwicklung geprägt und begleitet. Durch regelmässige freie oder systematische Beobachtungen der Lehrpersonen sind die Schülerinnen und Schüler in der Art des Lernens zu analysieren. Die differenzierten Beobachtungen erlauben einer Lehrkraft, ihren Unterricht den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Auch die Lernenden selbst werden aufgefordert, ihr Handeln zu reflektieren, ihre Arbeits- und Lerntechniken zu beobachten und zu beurteilen. Beim gegenseitigen Austausch reflektieren die Lehrenden und Lernenden gemeinsam ihre Beobachtungen, was ein gegenseitiges Vertrauen in eine intakte Beziehungsstruktur voraussetzt. Dabei beschränkt sich die formative Beurteilung nicht nur auf verbale Rückmeldungen, sondern beinhaltet auch schriftliche Stellungnahmen und Beurteilungen, was die Koordination verschiedenster Beurteilungsinstrumente voraussetzt. Zur formativen Beurteilung sind etwa auch die

Korrektur der Hausaufgaben oder Kurztestarbeiten einzusetzen, wobei gerade letztere Aufschluss über individuelle Lernprozesse und Hinweise für die weitere Gestaltung eines individuellen Unterrichts geben. Im Kanton Luzern werden zu diesem Zweck auch Orientierungsarbeiten durchgeführt, um weitere Fördermassnahmen treffen zu können.

Demgegenüber bezieht sich die summative Beurteilung in bilanzierender Weise auf die lernzielorientierte Bezugsnorm. Summative Rückmeldungen erfolgen in Form von Lernkontrollen, in der Regel am Ende einer Lernsequenz eines Unterrichtsfachs. Diese Art von Leistungsrückmeldung informiert Eltern und Schülerschaft über den Leistungsstand in einem Fach. Ziel der bilanzierenden Rückmeldung ist die Standortbestimmung einer Schülerin oder eines Schülers. Die summative Beurteilung dient der Überprüfung von Faktenwissen sowie der Überprüfung des Verstehens und Anwendens komplexer Zusammenhänge.

Die prognostische Beurteilung wiederum ergibt sich aus den formativen und summativen Beurteilungen. Die Gesamteinschätzung basiert auf der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens in allen Fächern und auf der Beurteilung der Sachkompetenz in den für den Übertritt relevanten Fächern. Im Kanton Schwyz werden unter anderem auch Interessen und Neigungen einer Schülerin oder eines Schülers in prognostischer Hinsicht geprüft. Im Kanton Bern erfolgt die Zuweisung zudem nach der Fähigkeit und mutmasslichen Entwicklung einer Schülerin oder eines Schülers. Den Lehrpersonen kommt die anspruchsvolle Aufgabe zu, die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren, zukünftige Entwicklungen zu prognostizieren und unter Berücksichtigung der rechtlichen Regelungen ein angemessenes Urteil für die zukünftige Schullaufbahn zu fällen. Diese Anforderungen können zu übermässiger Belastung der Lehrpersonen führen.

In der Interviewbefragung wurde auch geklärt, wie die Lehrerinnen und Lehrer mit der prognostischen Beurteilung umgehen. Wie die Ergebnisse gezeigt haben, erleben die einzelnen Lehrpersonen die Herausforderung, einen angemessenen Zuweisungsentscheid auszusprechen, als unterschiedlich schwierig. Während einige Lehrpersonen von ihrer Urteilsfähigkeit mehrheitlich überzeugt sind (vgl. IN/06/30), zweifeln andere wiederum an ihrem Urteil betreffend Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Schultypus bzw. Leistungsniveau der Sekundarstufe I (vgl. IN/03/19). Anhand der Aussagen konnte festgestellt werden, dass die kontroversen Aussagen auf unterschiedliche Erklärungen (Erfahrung und Selbstkonzept einer Lehrperson, rechtliche und institutionelle Regelungen, Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, Erwartungshaltung der Eltern etc.) zurückzuführen sind. Wie die nachfolgende Aussage verdeutlicht, ist die Verunsicherung jedoch nicht nur auf mangelnde Erfahrung in Beurteilungsaufgaben zurückzuführen, sondern es zeigt sich, dass gerade mit einem grösseren Erfahrungshintergrund das Bewusstsein für die verantwortungsvolle Aufgabe der Beurteilung zusehends auch geschärft werden kann. In dieser Hinsicht ist die Haltung der im Rahmen des Interviews befragten Lehrperson als positive Eigenschaft zu werten, da ihr pädagogisches Handeln in Fragen der Beurteilung auf vielschichtigen Reflexionen beruht, was aber unweigerlich auch mit gewissen Verunsicherungen einhergeht:

„Was die Aufgabe der Zuweisung zu den verschiedenen Leistungsniveaus betrifft, werde ich zusehends unsicherer. Ich habe früher unbefangener Kinder zugeteilt und heute bereitet mir diese Aufgabe mehr Mühe, weil ich erkenne, dass Kinder über Potenziale verfügen, die schwer einzuschätzen sind. Ich bin nicht immer sicher, ob sich die Kinder so entwickeln, wie ich sie einschätze. Mein Feld der Beurteilung ist viel breiter gefasst als früher. Früher habe ich ausschliesslich die effektiven Leistungen der Testarbeiten beurteilt. Heute betrachte ich meine Aufgabe der Beurteilung vielschichtiger. Ich bin zur Erkenntnis gekommen, dass die Beurteilung eine komplexe Angelegenheit ist. Vielleicht hat die vertiefte Auseinandersetzung mit Pädagogik ganz allgemein, so auch das Projekt QUIMS, zu diesem neuen Ansatz geführt. Also, ich bin heute oft unsicher, ob die Kinder den Ansprüchen einer Sekundarstufe „A“ genügen oder nicht. Tendenziell weise ich Kinder eher einem höheren Niveau zu, weil ich mir bewusst bin, dass die Kinder, die wir hier haben, viel mehr leisten und lernen müssen, damit sie mithalten können mit denjenigen, die aus schweizerischen Verhältnissen kommen“ (IN/03/19).

Der Zuweisungsentscheid wird in keinem der hier untersuchten Kantone einzig von Leistungsnoten abhängig gemacht. Vielmehr beruht der Zuweisungsentscheid auf einer Gesamtbeurteilung, welche verschiedene Elemente der Beurteilung umfasst. Die Gesamtbeurteilung wird in

den Kantonen Zürich, Basel-Stadt und Thurgau explizit in den gesetzlichen Grundlagen erwähnt. In den Kantonen St. Gallen, Schwyz, Luzern und Bern hingegen ist auf die Gesamtbeurteilung nur anhand ergänzender Dokumente zu schliessen. Gemeinsam ist in all den hier untersuchten Kantonen, dass die Perspektiven der Akteure Grundlage für einen Zuweisungsentscheid bilden (vgl. Tab. 12.2.2, Zeile 14-16).

Die Leistungen werden in all den hier untersuchten Übertrittsverfahren berücksichtigt; allerdings in unterschiedlicher Verteilung und Gewichtung. In den Kantonen Zürich, Luzern und Bern sind in der Regel die Hauptfächer massgebend. Im Kanton Zürich wird aber nur in jenen Fächern eine Selektion vorgenommen, die in der Sekundarstufe I in Anforderungsstufen geführt werden. Im Kanton Luzern werden die fächerübergreifenden Leistungen berücksichtigt, wobei nicht klar ersichtlich ist, welche genau damit gemeint sind. Interessant ist, dass der Kanton Luzern genaue Anforderungsprofile zu den einzelnen Schultypen bzw. Niveaus der Sekundarstufe I vorlegt, nach welchen die Schülerinnen und Schüler einzustufen sind. Dabei wird unter anderem auch ein Notendurchschnitt angegeben, der für eine Zuweisung in einen Schultyp bzw. in ein Niveau mit höheren Anforderungen erreicht werden muss. In den Kantonen St. Gallen, Schwyz und Basel-Stadt hingegen werden alle Fächer in den Zuweisungsentscheid einbezogen. Im Kanton Basel-Stadt werden die einzelnen Fächer unterschiedlich gewichtet, indem nach einem Punktesystem die einzelnen Leistungen zu berechnen sind. Dabei werden klare Angaben gemacht, welche Punktzahl zu erreichen ist, um einen Schultyp oder Niveau mit höheren Anforderungen besuchen zu können. Der Kanton Thurgau schreibt keine einzelnen Fächer vor, die für die Zuweisung zu berücksichtigen sind. In diesem Übertrittsverfahren sind die Beurteilungen in allgemeiner Hinsicht von Bedeutung. Die Kantone Basel-Stadt und Luzern sind die einzigen Kantone, die verbindliche Notendurchschnitte bzw. Punktzahl betreffend Zuweisung zu einem bestimmten Schultyp oder Niveau vorschreiben.

In den Kantonen Zürich und Basel-Stadt werden auch das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten in den Beurteilungsprozess einbezogen. In den Kantonen Bern und Thurgau beschränkt sich die Beurteilung auf das Arbeits- und Lernverhalten. Im Kanton Zürich basiert der Zuweisungsentscheid nebst den hiervor erwähnten Kriterien zusätzlich auf die Denkfähigkeit einer Schülerin oder eines Schülers.

In den Kantonen Luzern und Schwyz wird die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz berücksichtigt. Zusätzlich werden in den Kantonen Zürich, Schwyz, Bern und Thurgau in prognostischer Hinsicht die Entwicklung bzw. die Entwicklungsverläufe einbezogen. Der Kanton Schwyz ist der einzige Kanton, der einen Zuweisungsentscheid von den Neigungen und Interessen einer Schülerin oder eines Schülers abhängig macht. Die nachfolgende Tabelle 12.2.2 zeigt die Vielfalt an Elementen der kantonalen Übertrittsverfahren auf, wobei sich die Übersicht ausschliesslich auf die gesetzlichen Grundlagen und nicht noch auf weitere erläuternde Dokumente Bezug stützt.

Kantone/Elemente		ZH	SG	SZ	LU	BS	BE	TG
Gesamtbeurteilung		x	(x)	(x)	(x)	x	(x)	x
(prognostische) Einschätzung	Neigungen			x				
	Interessen			x				
	(kognitive) Fähigkeit, Denkfähigkeit	x						
	Entwicklung, Entwicklungsverlauf	x		x			x	x
	Einschätzung allgemein				x			
Verhaltensbeurteilung	Arbeitsverhalten	x				x	x	x
	Lernverhalten	x				x	x	x
	Sozialverhalten	x				x		
	Verhaltensweisen, Einstellungen				x			
	Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz			x	x			
Akteurperspektiven	Expertenurteil, Beobachtungen	x	x	x	x	x	x	x
	Elterngespräche, Beobachtungen	x	x	x	x	x	x	x
	Selbstbeurteilung, -einschätzung	x	x	x	x	x	x	x
Leistungsbeurteilung	Deutsch	x	x	x	x	x	x	
	Mathematik	x	x	x	x	x	x	
	Französisch	x	x	x		x	x	
	Englisch	x	x	x		x		
	Mensch & Umwelt		x	x	x	x		
	Musik		x	x		x		
	Zeichnen		x	x		x		
	Sport		x	x		x		
	Beurteilungen allgemein							x
	fächerübergreifende Leistungen				x			

Tab. 12.2.2 Grundlage und Elemente der Übertrittsentscheide im interkantonalen Vergleich.
Verwendete Zeichen: x = trifft zu; (x) = nicht explizit im Gesetz verankert

Interessant ist, dass keine klaren Anweisungen gemacht werden, wie bspw. im Kanton Schwyz Neigungen zu erfassen sind. Die Denkfähigkeit hingegen wird anhand verschiedener Merkmale auf einem Beurteilungsblatt bewertet. Differenziert wird auch im Bereich des Arbeits- Lern- und Sozialverhaltens bzw. der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz vorgegangen. In den Kantonen St. Gallen, Schwyz, Luzern und Thurgau werden hierfür detaillierte Beurteilungsbogen und Anleitungen zur Verhaltensbeurteilung für Eltern, Lehrperson und Schülerschaft zur Verfügung gestellt. Anlässlich der Elterngespräche bilden diese Protokolle Grundlage für die Entscheidungsfindung. Für die Standortbestimmung hat der Kanton St. Gallen ein spezielles Instrument für die Lehrpersonen und Schulen entwickelt, mit dessen Hilfe die einzelnen Qualitätsmerkmale, die Förderorientierung, die Lernzielorientierung, die Kohärenz, die Transparenz und der Einbezug aller Beteiligten nach gewissen Indikatoren überprüft werden können. Im Kanton Luzern führen die Lehrpersonen ein Beobachtungsjournal, in dem sie ihre Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler systematisch festhalten und zu einem späteren Zeitpunkt mit Hilfe eines Auswertungsrasters übersichtlich, einheitlich und differenziert auswerten:

„Ich führe [...] für jedes Kind ein eigenes Heft, in dem ich die Leistungen in den Sach- und Sozialkompetenzen eintrage. Diese Kompetenzen werden letztlich im Zeugnis auch mit „mehrheitlich erreicht“ oder „gut erreicht“

aufgeführt. Ich beurteile die Kinder regelmässig, die Kinder selber und auch die Eltern haben Einsicht in die Bewertungen. Dadurch sind die Eltern informiert, sie wissen, woran sie sind. Letztlich haben die Eltern auch die Möglichkeit, Rekurs zu machen, wenn der Entscheid nicht einstimmig ausfällt“ (IN/07/35).

In den anderen Kantonen werden für Beobachtungs- und andere Beurteilungsformen keine offiziellen Formulare zur Verfügung gestellt. Die Lehrpersonen halten ihre Beobachtungen entweder nicht schriftlich fest oder sie kreieren eigenständige Beobachtungshilfen. Es muss jedoch bedacht werden, dass Beurteilungsunterlagen, insbesondere im Dissensfall, für die Belegung von Beurteilungen gegenüber Dritten notwendig sind. Wie aus der nachfolgenden Interviewbefragung hervorgeht, erfolgen Zueisungsentscheide in jenen Kantonen, die keine klaren Vorkehrungen zur Protokollierung von Beobachtungen treffen, eher auf gefühlsmässiger Grundlage. Wie folgende Aussage einer Lehrperson verdeutlicht, werden aufgrund mangelnder Beobachtungsgrundlagen „Bauchgefühle“ nicht zuletzt zu ausschlaggebenden Faktoren in Zuweisungsentscheidungen.

„Ein weiteres Problem ist auch, die Beurteilung zu belegen, denn es ist oft sehr viel „Bauchgefühl“ mit im Spiel. Beim Beurteilen von Schülerleistungen berücksichtige ich auch das Verhalten eines Kindes und zwar nicht nur in den Fächern Deutsch, Französisch oder in der Mathematik, sondern auch wie es sich in anderen Fächern einbringt. Auch das Verhalten im sozialen Bereich hat auf meine Beurteilung einen Einfluss“ (IN/04/26).

Die Berichterstattung erfolgt in Form von Leistungsrückmeldungen während des Schuljahres und in Form von Zeugnissen am Ende desselben. Im Kanton Bern ist eine verbale Rückmeldung anstelle von Notenziffern während des Schuljahres möglich, im Zeugnis sind aber letztlich die Leistungen mit Noten von 1-6 auszuweisen. In all den hier untersuchten Kantonen, mit Ausnahme des Kantons Basel-Stadt, sind Ziffernoten üblich. Im Kanton Basel-Stadt werden die Leistungen während des Schuljahres in den Fächern mit Buchstaben (h, m, G, Gt) und letztlich für den Übertritt mit Punkten von 1-4 bewertet, die am Ende für die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler für einen bestimmten Schultyp bzw. ein bestimmtes Niveau in eine Gesamtsumme einfließen. Im Kanton Basel-Stadt wird Wert darauf gelegt, dass die Leistungsrückmeldung während des Unterrichts in qualitativer Weise erfolgt, indem eine Beurteilung mit Buchstaben noch zusätzlich mit Worten präzisiert wird. Gewisse Lehrpersonen schätzen die Möglichkeit, eine Beurteilung zusätzlich mit Worten umschreiben zu können. Wie im Rahmen der Interviewbefragung deutlich wurde, begrüßen die Lehrperson die Möglichkeit verbaler Rückmeldungen:

„Wenn ich unter eine Testarbeit eine Note setze, also bei uns sind es Buchstaben, bin ich froh, dass ich die Beurteilung noch mit einem Text beschreiben kann. Das Erfassen der Leistung eines Kindes gelingt mir jeweils sehr gut, was ich auch aus den Rückmeldungen anderer entnehmen kann“ (IN/09/30).

Für den Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I werden spezielle Formulare verwendet, auf denen die Zuweisungen der Schülerinnen und Schüler zu einem Schultyp bzw. zu einem Leistungsniveau in den einzelnen Fächern festgehalten werden. Im Folgenden wird das Vorgehen am Beispiel der Kantone Luzern, Zürich, Bern und Schwyz dargestellt. Im Kanton Luzern wird vom Amt für Volksschulbildung das Formular „Verlaufsplanung – Gespräch mit den Erziehungsberechtigten“ zur Verfügung gestellt, das von der Lehrperson als Hilfsmittel für die Gesprächsführung sowie als Protokoll zu benutzen ist. Zusätzlich wird ein Lernbericht in Form eines „Dossiers der Lernenden“ ausgestellt, auf dem der Zuweisungsentscheid einer Schülerin bzw. eines Schülers zu den einzelnen Niveaus der Sekundarstufe I festzuhalten ist. Das Dossier ist von der Lehrperson, den Eltern und letztlich auch von der Schulleitung der Sekundarstufe I zu unterzeichnen. Im Kanton Zürich sind die Formulare „Zuteilungsentscheid 1“ und im Dissensfall „Zuteilungsentscheid 2“ auszustellen, wobei von der Klassenlehrperson der Zuteilungsantrag zu den Abteilungen bzw. Anforderungsstufen der Sekundarstufe I auszufüllen ist. Das Formular ist von der Klassenlehrperson und auch von den Eltern, sofern sie mit dem Antrag einverstanden sind, zu unterzeichnen. Im Kanton Bern sind die beiden Formulare „Übertrittsbericht“ und „Übertrittsprotokoll“ auszufüllen. Auf ersterem sind einerseits die Leistungen in den

Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik in den einzelnen Teilkompetenzen mit „sehr gut“, „gut“, „genügend“ und „ungenügend“ zu bewerten, andererseits wird auch die Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens festgehalten. Auf dem Übertrittsprotokoll ist der gemeinsame Antrag betreffend Zuweisung einer Schülerin oder eines Schülers zu einer Real-, Sekundar- oder einer speziellen Sekundarklasse festzuhalten, das bei Einigkeit von der Lehrperson, der Schülerin oder dem Schüler und den Eltern zu unterzeichnen ist. Ähnlich erfolgt die Berichterstattung im Kanton Schwyz, wobei aber auf dem Beurteilungsblatt nebst dem Arbeits- und Lernverhalten das Sozialverhalten und die Denkfähigkeit zu bewerten ist. Zudem werden im Kanton Schwyz die Leistungsnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch & Umwelt, Englisch und Französisch in Ziffern aufgeführt. Der Zuweisungsentscheid wird von der Lehrperson, den Eltern und von der Schulleitung unterzeichnet.

Zusammenfassend ist auf folgende Schwerpunkte hinzuweisen, die für einen Übertrittsentscheid von Bedeutung sind:

- Gesamtbeurteilung und Beurteilungsspielraum: Wie die Dokumentenanalyse zeigt, ist die Selektion im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I keine Richtlinien unterliegende strukturierte Beurteilungspraxis, sondern sie beruht auf einer breit abgestützten Basis der Gesamtbeurteilung. Die Kantone Luzern und Basel-Stadt sind die einzigen Kantone, die Zuweisungsentscheidungen unter anderem auch von einem bestimmten Notenschnitt bzw. einer bestimmten Punktzahl abhängig machen. In allen anderen hier untersuchten Kantonen ist für die Zuweisung zu einem Schultyp oder ein Niveau in der Sekundarstufe I die Erreichung eines bestimmten Notendurchschnitts nicht vorgesehen. Aufgrund der vielschichtigen Beurteilungsgrundlage wird den Lehrpersonen in ihrer Aufgabe der Selektion ein erheblicher Beurteilungsspielraum zugesprochen, der es ihnen erlaubt, Entscheide betreffend Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Leistungsniveaus der Sekundarstufe I relativ offen, d. h., nicht eingeschränkt auf die effektiv erbrachten Fachleistungen einer Schülerin oder eines Schülers, zu treffen. Wie aus der Interviewbefragung ersichtlich wurde, kann dieser Beurteilungsspielraum auch zu gewissen Schwierigkeiten führen, insbesondere dann, wenn die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers nur schwer einem Schultyp bzw. Niveau der Sekundarstufe I zugeordnet werden können (vgl. IN/08/32). Manche Lehrpersonen geraten nicht selten unter Druck, weil eine Schullaufbahnentscheidung letztlich gegenüber Eltern und Lernenden belegt werden muss (vgl. IN/07/49). Damit gegenüber Dritten die Beurteilungen transparent gemacht werden können, sind die zugrunde liegenden Beurteilungskriterien bzw. der Beurteilungsmassstab bei schriftlichen und mündlichen Überprüfungsformen präzise zu definieren. Für die Beobachtungen eignen sich einheitliche Beobachtungs- und Beurteilungsbogen. Grundsätzlich ist das Lehrerurteil als Expertenurteil zu verstehen ist, das nur angefochten werden kann, wenn sich die Bewertung und Benotung als willkürlich erweist, Bewertungsgrundsätze verletzt oder wenn sich die Bewertung auf sachfremde Kriterien stützt. Damit das Lehrerurteil in seiner Subjektivität kontrolliert werden kann, sind während des Beurteilungsprozesses verschiedenste Gütekriterien zu berücksichtigen – zu diesem Punkt (vgl. Kap. 12.2.3 hiernach).
- Elemente einer Gesamtbeurteilung: Die Zusammensetzung einer Gesamtbeurteilung ist gemäss der kantonalen Gesetzesvorlagen unterschiedlich geregelt, wobei folgende Hauptelemente zu beachten sind: Im Kanton Zürich besteht die Gesamtbeurteilung aus den Elementen Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten, Leistungen in den einzelnen Fächern (Beobachtungen, Lernkontrollen) sowie aus der Einschätzung der Lernpotenziale (kognitive Fähigkeiten, persönliche Entwicklung) in prognostischer Hinsicht. Im Kanton St. Gallen sind für den Übertrittsentscheid die Empfehlung der Lehrkräfte, die Gespräche mit den Eltern und die Noten in den Fachbereichen (Leistungen) massgebend. Im Kanton Luzern werden als massgebende Kriterien die Zeugnisnoten (Leistungen), die fächerübergreifenden Leistungen, die Einschätzung der Lernenden/des Lernenden durch die Lehrperson, die Beobachtung der Eltern und die prognostische Einschätzung

sowie die Verhaltensweisen berücksichtigt. Im Kanton Schwyz sind für den Übertrittsentscheid die Verhaltensbeurteilung in Bezug auf die Selbst- und Sozialkompetenz, die prognostische Einschätzung (Entwicklungsverlauf, die zu erwartende Entwicklung, Neigungen und Interessen) und die Leistungen in allen Fächern relevant. Im bernischen Übertrittsverfahren werden die Elemente Sachkompetenz in einzelnen Fächern, das Arbeits- und Lernverhalten, das Expertenurteil der Klassenlehrkraft, die Beobachtung der Eltern sowie die Selbstbeurteilung der Schülerin bzw. des Schülers berücksichtigt. Der Kanton Basel-Stadt stützt den Zuweisungsentscheid auf die Leistungen in allen Fächern sowie auf das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler ab. All die hier untersuchten Kantone legen Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern, den Schülerinnen und Schülern, wobei die Akteure nicht in allen Grundlagen für die Zuweisungsentscheide noch einmal erwähnt werden. In den kantonalen Verfahren sind auch beträchtliche Unterschiede in der Auswahl der für den Übertritt relevanten Fächer festzustellen.

Die hier im Rahmen der Interviewbefragung festgestellte Unsicherheit der Lehrpersonen im Umgang mit Beurteilungsaufgaben im Zusammenhang mit Zuweisungsentscheidungen führt zur Frage, inwieweit das Expertenurteil einer Lehrperson durch objektivere Instrumente erweitert werden kann. Bei der Dokumentenanalyse ging es darum, festzustellen, ob sich die Beurteilungen in den kantonalen Übertrittsverfahren unter anderem auch auf objektive Grundlagen abstützen.

12.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung

Der Untersuchung lag weiter die Frage zugrunde, nach welchen Gütekriterien die Leistungsbeurteilungen kontrolliert werden. Dabei wurde insbesondere untersucht, inwieweit bzw. zu welchem Zweck standardisierte Testverfahren eingesetzt werden. Die Analyse ergab, dass die kantonalen Beurteilungskonzepte im Allgemeinen und in diesem Zusammenhang die Übertrittsverfahren im Besonderen am qualitativen Paradigma ausgerichtet sind und daher standardisierte Messverfahren bei Leistungsbeurteilungen der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler nicht von Bedeutung sind. In den Kantonen Zürich, Schwyz und Basel-Stadt wird explizit betont, dass die Beurteilung nicht den Ansprüchen nach objektiven, widerspruchsfreien und unveränderbaren Gütekriterien zu genügen habe, sondern dass es sich dabei um ein Resultat der subjektiven Einschätzung handle. Den Ausführungen folgend basiert die Beurteilung immer auf einer subjektiven Einschätzung, die sich nicht nach objektiven Gütekriterien überprüfen lässt. Die kantonalen Richtlinien auf Gesetzes- und Verordnungsebene enthalten gerade aus diesem Grund keine engen Rahmenbedingungen. Sie gewähren den Lehrpersonen vielmehr einen gewissen Beurteilungsspielraum, der einzig nach den Grundsätzen des qualitativen Paradigmas überprüft werden kann.

Ein wichtiges Gütekriterium ist dasjenige der kommunikativen Validierung, das in all den hier untersuchten Kantonen richtungweisend ist. Ein wesentlicher Eckpfeiler in dieser Hinsicht stellen die Elterngespräche dar, werden doch bei dieser Gelegenheit die Verhaltensweisen, die Leistungen und die Zuweisungen von Schülerinnen bzw. von Schülern zu einem bestimmten Schultyp oder Niveau der Sekundarstufe I gemeinsam besprochen werden. Ein anderes Überprüfungsinstrument ist dasjenige der stufeninternen oder -übergreifenden Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums, weil es im Kollektiv oft einfacher ist, im gegenseitigen Meinungsaustausch einen objektiven Kriterien genügenden Beurteilungsmassstab zu definieren. Die objektive Beurteilung der Schülerinnen und Schüler kann auch dadurch gefördert werden, indem sich die Lehrerteams gegenseitig während ihrer Ausbildungstätigkeit in den Klassen beobachten und dabei gewonnene Erkenntnisse kritisch überprüfen.

Im Kanton Basel-Stadt wird bspw. jeder Übertrittsentscheid von einem Team aus mehreren Lehrpersonen kritisch überprüft und beurteilt. Dadurch wird gewährleistet, dass die Wahrnehmungen der einzelnen Lehrpersonen in den von ihnen unterrichteten Fächern in der Gesamtbetrachtung einen hohen Grad an Objektivität erreichen. In den Kantonen Luzern und Bern werden die Übertrittsentscheide an Kollegiumskonferenzen besprochen, an denen die Lehrpersonen der 5./6. Klasse sowie die Schulleitung der Primar- und Sekundarstufe I teilnehmen. Im gemeinsamen Austausch wird die schulhausinterne Beurteilungspraxis reflektiert. Rückmeldungen der Lehrpersonen aus der Sekundarstufe I geben wichtige Hinweise, inwieweit die Einschätzungen eines Lern- und Entwicklungspotenzials einer Schülerin oder eines Schülers durch die Lehrpersonen der abgebenden mit denjenigen der aufnehmenden Schule übereinstimmen.

Eine allzu subjektiv geprägte Beurteilung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen kann nur dann vermieden werden, wenn sie transparent ist. Sie wird dadurch zwar nicht objektiver, kann aber durchschaubarer und nachvollziehbarer überprüft werden. Nur wenn die Akteure wissen, wie eine Beurteilung zustande gekommen ist, können sie auch aktiv am Beurteilungsprozess partizipieren. Das bedeutet, dass Lernziele, Bezugsnormen und Beurteilungskriterien einer Leistungsprüfung im Voraus klar zu definieren sind.

Im Weiteren werden in den hier untersuchten Kantonen zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung auch Instrumente wie Orientierungsarbeiten, standardisierte Leistungstests oder kantonale Aufnahmeprüfungen durchgeführt. So sind bspw. in den Kantonen Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Bern Orientierungsarbeiten vorgesehen, denen aber in selektiver Weise keine Bedeutung zukommt. Im Kanton Bern wird mittels Durchführung der Orientierungsarbeiten die Überprüfung des Beurteilungsmassstabes der Lehrpersonen im regionalen Vergleich angestrebt, in den Kantonen Schwyz und Luzern stehen die Erfassung des individuellen Lernstandes der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers im Vordergrund, wogegen im Kanton Luzern die Ergebnisse aus den Orientierungsarbeiten die Grundlage für individuelle Fördermassnahmen bilden. Im Kanton Basel-Stadt dienen die Orientierungsarbeiten insbesondere der Lernstandserfassung im Klassenvergleich. Im Kanton Zürich ist die Durchführung von Orientierungsarbeiten freiwillig, während derartige Arbeiten in den Kantonen St. Gallen und Thurgau gar nicht vorgesehen sind.

Klassenübergreifende, regionale, kantonale und interkantonale Wirkungs- und Leistungsvergleichsmessungen erfolgen teilweise auf der Grundlage vereinbarter Standards. Der in den Kantonen Zürich, St. Gallen, Schwyz und Thurgau freiwillig durchzuführende, aber empfohlene Leistungstest „Klassenscockpit“ dient nicht der Selektion, sondern ermöglicht den Lehrpersonen lediglich Erkenntnisse über den Stand der Lernenden in Bezug auf die Lernziele des Lernplans und über den Stand der Klasse in Bezug auf die zu erreichenden Ziele im klassenübergreifenden Vergleich. Zudem kann das nach Kriterien der klassischen Testtheorie entwickelte Instrument „Klassenscockpit“ auch zur Qualitätssteigerung und Selbstevaluation des Unterrichts einer Lehrperson beitragen, dienen doch die Ergebnisse einer besseren Überprüfung der Beurteilungspraxis und damit einhergehend einer Verbesserung des Unterrichtserfolgs. Die durch die Testverfahren gewonnenen Erkenntnisse werden bspw. im Kanton Thurgau auch anlässlich der Elterngespräche thematisiert und allenfalls darauf aufbauend individuelle Fördermassnahmen angeordnet. Im Kanton St. Gallen werden die Ergebnisse aus den Leistungstests in einzelnen Fällen sogar als Hilfsmittel für die Festlegung eines Schullaufbahnentscheides verwendet.

Objektivität in der Leistungsbeurteilung wird in den Kantonen Thurgau und Basel-Stadt dann zum Thema, wenn sich die direkt am Beurteilungsprozess beteiligten Akteure – Lehrpersonen, Eltern und Lernende – in Bezug auf den Übertrittsentscheid nicht einig sind. Der Kanton Thurgau versucht derartige Problemfälle mit der koordinierten Aufnahmeprüfung zu lösen. An dieser Prüfung werden die Kenntnisse der Kandidaten in Deutsch, Mathematik und Französisch, sofern ihre fachspezifischen schulischen Leistungen für einen entsprechenden Übertritt nicht genügen, überprüft. Im Kanton Basel-Stadt können sich die Schülerinnen und Schüler, ungeachtet des Übertrittsentscheids des Lehrpersonenteams, für eine kantonale Aufnahmeprüfung anmelden. Die Kandidaten werden in den Fächern Deutsch und Mathematik getestet und müssen zudem einen Potenzialtest bestehen. Die vom basel-städtischen Erziehungsdepartement organi-

sierte Prüfung wird an einem neutralen Ort durchgeführt und nach objektiven Kriterien ausgewertet. In diesem Zusammenhang ist aber darauf hinzuweisen, dass im Kanton Basel-Stadt die Chance für einen Wechsel in ein nächst höheres Niveau relativ klein ist.

Im Schuljahr 2009/10 absolvierten insgesamt 426 Schülerinnen und Schüler diese freiwillige Aufnahmeprüfung. 274 Schülerinnen und Schüler strebten das Ziel an, den definitiven Zuteilungsentscheid der Orientierungsschule zu einem „A“-Zug (allgemeine Anforderungen) in den „E“-Zug (erweiterte Anforderungen) der Weiterbildungsschule I zu korrigieren, wobei lediglich 14 Schülerinnen und Schüler (5.1%) Erfolg hatten (vgl. EDit 2010, S. 8). 152 Schülerinnen und Schüler absolvierten die Prüfung mit dem Ziel, einen provisorischen Zuteilungsentscheid der Orientierungsschule ins Gymnasium oder in den „E“-Zug der Weiterbildungsschule I in einen definitiven Entscheid ohne Probezeit umzuwandeln, wobei 27 Schülerinnen und Schüler (17.8%) dieses Ziel erreichten (vgl. EDit 2010, S. 8).

Wie nachfolgende Tabelle 12.2.3 verdeutlicht, werden zur Objektivierung des Lehrerurteils in den einzelnen Kantonen unterschiedliche Instrumente und Gütekriterien eingesetzt:

Kantone/ Gütekriterien	Nutzen, Zweck, Massnahmen	ZH	SG	SZ	LU	BS	BE	TG
Kontrollierte Subjektivität	Kommunikative Validierung	x	x	x	x	x	x	x
	Transparenz der Beurteilung	x	x	x	x	x	x	x
Orientierungsarbeiten	obligatorisch			x	x	x	x	
	freiwillig, empfohlen	x						
	Vergleich des Beurteilungsmassstabes						x	
	Grundlage für individuelle Förderung				x			
	Individuelle Lernstandsmessung			x	x			
	Lernstand im Klassenvergleich					x		
	zwecks Selektion							
Standardisierte Leistungstests	obligatorisch							
	freiwillig, empfohlen	x	x	x				x
	Überprüfung der Zielerreichung							x
	Grundlage für individuelle Förderung							
	Individuelle Lernstandsmessung	x		x				
	Lernzielorientierte Lernstandsmessung	x	x	x				
	Qualitätssicherung/Selbstevaluation	x	x					x
	Lernstand im Klassenvergleich	x						x
	Grundlage für Elterngespräch							x
	Hilfsmittel Prognose der Schullaufbahn							x
	zwecks Selektion							
Kantonale Aufnahmeprüfung	für alle Schülerinnen und Schüler							
	freiwillig, nur im Dissensfall					x		x

Tab. 12.2.3 Gütekriterien der Leistungsmessung im interkantonalen Vergleich.

Im Rahmen der Interviewbefragung wurden die Lehrpersonen mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie ihre eigene Beurteilungspraxis als objektiv einstufen. Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, schätzt die Hälfte der befragten Lehrperson ihre Beurteilung als objektiv ein:

„Ja, ich hoffe es. Also ich denke, meine Beurteilung versuche ich möglichst objektiv zu machen, indem ich mit einer anderen Lehrperson, die an einer anderen Schule auf der gleichen Stufe unterrichtet, austausche. Und dann habe ich Rücksprache mit der Lehrperson, die vorher die Klasse geführt hat. Obwohl sich die Kinder auch weiterentwickeln, kann ich meine Beurteilung von Schülerleistungen mit derjenigen der anderen Lehrperson vergleichen. Ich hoffe natürlich schon, dass meine Beurteilung dadurch recht objektiv wird“ (IN/07/30). „Meiner Meinung nach sind meine Einschätzungen meistens zutreffend. Ich habe das Gefühl, ich sei objektiv. Das hat auch damit zu tun, dass ich über eine lange Erfahrung verfüge. Was ich wirklich sagen kann, doch ich kenne, ich weiss wie es läuft“ (IN/04/28).

Dabei wird unter anderem auch betont, wie wichtig Massnahmen zur Objektivierung der Leistungsbeurteilung seien und dass hierfür verschiedenste Hilfsmittel eingesetzt werden könnten:

„[...] es gibt gewisse Hilfestellungen oder Massnahmen, denen man sich bedienen kann. Zum Beispiel beim Korrigieren, dass man anonym korrigiert, so dass man die Kindernamen nicht auf der Testarbeit oder auf dem Aufsatz sieht oder dass die Testarbeiten oder Texte an einem (einzigen) Tag korrigiert werden, nicht dass noch die unterschiedlichen Stimmungen (die an einzelnen Tagen unterschiedlich zum Ausdruck kommen) in die Bewertung hinein spielen und dass man die Kriterien, die man zuvor aufstellt – das finde ich etwas vom Wichtigsten – dass man die genau einhält. Also das, was man bekannt gibt, nach diesen Kriterien sollte auch beurteilt werden, damit die Beurteilung wirklich so erfolgt. Eine andere Möglichkeit ist, dass man sich mit dem Kollegen oder der Kollegin von der gleichen Stufe abspricht, sei es im gleichen Kollegium oder aus dem Bekanntenkreis, dass man Meinungen einholen kann, so aus lauter Interesse oder weil man nicht sicher ist. Auch die Orientierungsarbeiten helfen, die Objektivität zu wahren“ (IN/02/28).

Andere Lehrpersonen sind demgegenüber der Überzeugung, ihre Beurteilung könne einer Beurteilung nach objektiven Kriterien keineswegs genügen, ihre Beurteilung sei subjektiv geprägt:

„Eine Beurteilung ist immer auch subjektiv. Die Kinder haben vielleicht das Glück oder das Pech, bei mir die Schule besuchen zu können oder zu müssen, denn je nach Lehrperson wird eine Leistung unterschiedlich eingeschätzt. Es kommt darauf an, aus welcher Perspektive die Leistung betrachtet wird. So kann eine Leistung auch zu unterschiedlichen Einschätzungen führen, je nachdem ob das Kind, die Eltern oder die Lehrer eine Arbeit beurteilen. Ich denke, dass meine Beurteilungen subjektiv geprägt sind. Die Subjektivität spielt eine Rolle, das kann man nicht wegdiskutieren. Das ist Realität“ (IN/12/28).

Diese Lehrpersonen sind der Ansicht, dass Objektivität nur in einem beschränkten Mass möglich ist:

„Ich bespreche meine Beurteilung schon mit anderen Lehrpersonen, aber meine Beurteilung ist sicher nicht objektiv, die ist sehr subjektiv“ (IN/05/30). „[...] ich denke, man muss einfach ehrlich sein, dass das Ganze eine Zufallsache ist, dass es gar nicht nach absolut neutralen Kriterien geregelt werden kann“ (IN/01/25).

Auf die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, dass die Selektion schulextern in Ergänzung des Lehrerurteils erfolgen könnte, zum Beispiel mit einem standardisierten Testverfahren und welche Vorteile bzw. welche Gefahren ihrer Meinung nach mit einem solchen Vorgehen verbunden seien, äusserte sich die Mehrheit der Befragten eher ablehnend:

„Ein standardisiertes Testverfahren lehne ich grundsätzlich ab! Wir müssen in der sechsten Klasse die Klassencockpitttests durchführen, die vom Kanton St. Gallen zur Verfügung gestellt werden. Die Testarbeiten sind nach Unterrichtsinhalten konzipiert worden, die wir im Kanton Zürich gemäss Lehrplan (im Unterricht) nicht durchführen (IN/03/46).

Kritisiert wird einerseits die mangelnde Übereinstimmung der Testaufgaben mit den Unterrichtsinhalten. Andererseits birgt die Durchführung von standardisierten Testverfahren auch die Gefahr in sich, so die Meinung der befragten Lehrpersonen, dass sich Bildungsungleichheiten verschärfen:

„Die Aufgaben sind recht gut, aber sie sind erstens nicht nach unseren Lehrmitteln entwickelt worden, also nicht nach dem, was die Schülerinnen und Schüler gelernt haben und zweitens sind sie für diejenigen mit Migrationshintergrund in sprachlicher Hinsicht zu schwierig. Von Kindern, die von Anfang an Schweizerdeutsch sprechen und deren Eltern zu Hause lesen und schreiben, sind diese Tests einfacher zu lösen. Aber diese Kinder, die wir hier an unserer Schule haben, können in solchen standardisierten Tests kaum erfolgreich abschneiden. Darum wirken sich standardisierte Tests im Hinblick auf die Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler eher negativ aus. Ein solches Verfahren ist meiner Meinung nach nicht in Ordnung. Ein flächendeckender Leistungstest kann den Ansprüchen einer fairen Beurteilung nie gerecht werden. Das würde letztlich zum Problem führen, dass die Kinder aus einem bildungsnahen Elternhaus weit grössere Chancen hätten als Kinder [...] aus einem bildungsfernen Elternhaus. (Die Durchführung) von standardisierten Leistungstests (zum Zweck der Selektion) würde das Problem der Bildungsungleichheiten extrem verschärfen“ (IN/03/46-48).

Andere der befragten Lehrpersonen befürchteten wiederum, dass ein solches Vorgehen mit einer zu grossen Belastung aller Beteiligten einhergehen würde, weshalb ein Testverfahren kaum zu realisieren sei.

„Ein grosser Nachteil eines solchen Vorgehens wäre natürlich, dass die Kinder einer zusätzlichen Stresssituation ausgesetzt würden. Viele Kinder könnten ihre Leistungen nicht mehr erbringen. Was vielleicht auch eine zusätzliche Belastung [für die Lehrpersonen und die Behörden] sein dürfte, ist der organisatorische Aufwand. Die Kinder müssten separat gesetzt werden, damit sie nicht spicken könnten. Dann müssten die Arbeiten auch extern korrigiert werden. Ich denke, dass ein solches Vorgehen eine finanzielle Mehrbelastung bedeuten würde. Bereits unsere Orientierungsarbeiten sind umfassende Arbeiten, die in der Organisation und Durchführung äusserst anspruchsvoll sind. Das kostet bereits eine Unmenge Geld. Dann müssten auch alle Fächer überprüft werden, weil (in unserem Kanton) alle Fächer für die Selektion berücksichtigt werden. Ein solches Vorgehen wäre meiner Meinung nach kaum zu realisieren“ (IN/08/42).

Einige der befragten Lehrpersonen sehen sowohl Vor- als auch Nachteile, die mit dem Einsatz eines standardisierten Testverfahrens verbunden wären. Ihrer Meinung nach hätte ein standardisiertes Testverfahren den Vorteil, dass Lehrpersonen persönliche Rückmeldungen zu ihrer Arbeit erhalten würden. Andererseits bestehe aber auch die Gefahr, dass auf solche Tests hin gearbeitet würde.

„Es gibt also Vor- und Nachteile, ich könnte damit leben, aber ich möchte nicht ein Instrument, das wie ein Damoklesschwert jedes Jahr wieder über mir hängt. Aber von Zeit zu Zeit ist das durchaus interessant, auch für mich. Der Vergleich mit anderen Klassen würde mir zeigen, ob ich auf dem richtigen Weg bin, denn ich bin nicht unfehlbar“ (IN/04/40). „Ein Vorteil (eines standardisierten Testverfahrens) wäre sicher, dass eine gewisse Objektivität geschaffen werden könnte, wobei es sicher nicht gut wäre, wenn es nur einen Test geben würde, weil der Prozess und die Entwicklung nicht sichtbar gemacht werden könnten. Das sind bei einem Übertrittsverfahren wichtige Faktoren, die es zu berücksichtigen gilt. Ausserdem wäre ein einzelner Test sehr von der Tagesform abhängig. Es müsste eine Art Testreihe sein, die das Lehrerurteil ergänzen würde. Wobei die Gefahr bestehen würde, dass die Eltern zu stark auf die Tests fixiert wären, im Sinne dass die Schule darauf hinarbeiten hätte. Das wäre schwierig“ (IN/07/44).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Einsatz von standardisierten Leistungstests einschränkend auf den Beurteilungsspielraum auswirken kann, was seitens der Lehrpersonen eher als belastend gewertet wird. Zugleich wurde im Rahmen der Interviewbefragung betont, dass Urteilsverzerrungen mit objektiven Leistungsmessungen eher vermieden werden könnten. Im Allgemeinen sind aber die Lehrpersonen gegenüber standardisierten Testverfahren eher kritisch eingestellt, insbesondere auch im Hinblick auf die Beurteilung von sozio-ökonomisch benachteiligten und fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern, die aufgrund der mangelnden Unterstützung ihrer Eltern und fehlender Sprachkenntnisse mit einem solchen Vorgehen zusätzlich benachteiligt würden.

Abschliessend kann auf die Frage der Gütekriterien Folgendes festgehalten werden: Die Analyse im interkantonalen Vergleich erbrachte den Befund, dass die Kantone in Bezug auf die kontrollierte Subjektivität mit Hilfe der Gütekriterien der kommunikativen Validierung und der angestrebten Transparenz der Beurteilung per se in ihren Sichtweisen weitgehend übereinstimmen. In Bezug auf den Einsatz von klassenübergreifenden Leistungsüberprüfungen mittels Orientierungsarbeiten oder standardisierter Testverfahren haben die untersuchten Kantone in ver-

schiedener Hinsicht unterschiedliche Vorstellungen. Unterschiede zeigen sich vor allem in der Art und Weise des Einsatzes der Testarbeiten und des letztlich damit angestrebten Ziels einer möglichst objektiven Leistungsbeurteilung. Zusammenfassend ergeben sich aufgrund der Ergebnisse folgende Schwerpunkte, die sich auf Selektionsprozesse im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I positiv wie negativ auswirken können:

- **Kontrollierte Subjektivität:** In all den hier untersuchten Kantonen sind die Lehrpersonen massgebend für die Beurteilung der Schülerleistungen und den damit einhergehenden Zuweisungsentscheiden zuständig. Das subjektiv geprägte Expertenurteil einer Lehrperson wird mittels kommunikativer Validierung und transparenter Vorgehensweise bei der Beurteilung bis zu einem gewissen Grad kontrolliert. Es muss insbesondere bedacht werden, dass die Schülerinnen und Schüler fast ausschliesslich in Relation zum entsprechenden Leistungsniveau in ihrer Klasse beurteilt werden. Das Niveau einer Klasse beeinflusst die Lehrpersonen unbewusst in der Festlegung der Notenskala. Die Erfahrung zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit einem relativ bescheidenen Leistungsniveau mit einer mildereren Benotung ihrer Leistungen belohnt werden. Die am klasseninternen Bezugssystem orientierte Leistungsbeurteilung führt zu unmittelbaren Auswirkungen auf die Übertrittschancen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im regionalen Vergleich. Auf Ebene des Unterrichts bezogen muss die einzelne Lehrperson ihre Beurteilungen immer hinsichtlich teils bewusster bzw. unbewusster Subjektivität kritisch hinterfragen. Ein Ansatz zur Lösung dieses Problems stellt die Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns mittels reflexiver Didaktik dar. Hierzu sind die in den Kantonen bereits fest etablierten Beurteilungskonferenzen, die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen und die schulhausinternen Kursangebote geeignete Anlässe, um die Kompetenz zur didaktischen Reflexion von Lehrpersonen weiterzuentwickeln.
- **Orientierungsarbeiten:** In vier Kantonen (Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Bern) sind obligatorische Orientierungsarbeiten durchzuführen, die aber nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden dürfen. Im Kanton Basel-Stadt sollen die Orientierungsarbeiten den Leistungsstand einer Klasse im Vergleich zu anderen Klassen aufzeigen. Im Kanton Bern wird mit diesen Arbeiten der Vergleich des Beurteilungsmassstabes der einzelnen Lehrperson innerhalb einer Region bezweckt, wodurch eine etwas kohärentere Beurteilungspraxis angestrebt wird. In den Kantonen Schwyz und Luzern dienen die Orientierungsarbeiten ausschliesslich der individuellen Lernstandsmessung bzw. als Grundlage für die individuelle Förderung.
- **Aufnahmeprüfung:** Mit freiwilligen Aufnahmeprüfungen wird in den Kantonen Basel-Stadt und Thurgau versucht, dem Kriterium der Unvoreingenommenheit bzw. Objektivität bei der Bewertung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf deren Zuweisung zu einem höheren Schultypus gerecht zu werden. Die Schulbehörden argumentieren, Schülerinnen oder Schüler könnten ihre Fähigkeiten ungeachtet des Entscheides durch das Lehrerteam nochmals unter Beweis stellen. Ob freiwillige Prüfungen ein probates Mittel oder bloss eine Notlösung zur Erreichung der Grundziele der Unvoreingenommenheit bzw. Objektivität der Bewertung der einzelnen Schülerinnen und Schüler sind, kann nicht abschliessend beurteilt werden. Prüfungsergebnisse sind nicht selten von der Tagesform der unter grossem Stress stehenden Kandidaten abhängig und können niemals mit der Leistungsbeurteilung derselben über eine längere Zeitperiode verglichen werden. Im Weiteren berücksichtigen Prüfungen die hiervor (vgl. Kap. 12.2.2 hier vorliegend) beschriebenen Beurteilungsgrundlagen nicht oder nur einseitig. Daran ändert auch die Tatsache kaum etwas, dass die bspw. vom Erziehungsdepartement Basel-Stadt organisierte Prüfung jeweils an einem neutralen Ort stattfindet und nach nicht näher definierten „objektiven Kriterien“ korrigiert werden soll.
- **Standardisierte Leistungstests:** In vier Kantonen (Zürich, St. Gallen, Schwyz und Thurgau) wird der Einsatz des standardisierten Leistungstests „Klassenscockpit“ empfohlen. In keinem der besagten Kantone dürfen die auf dieser Überprüfungsmethode gewonnen

Ergebnisse zu Selektionszwecken eingesetzt werden. Bei der Durchführung eines standardisierten Testverfahrens stellt sich grundsätzlich die Frage, zu welchem Zweck, nach welchen Normen und nach welchem Inhalt die Prüfungen ausgerichtet werden. Der Einsatz eines standardisierten Testverfahrens zwecks Selektion setzt eine sorgfältige Vorgehensweise in der Vorbereitung, Durchführung und Korrektur voraus. Im Zusammenhang mit standardisierten Testverfahren ist gründlich zu prüfen, inwieweit Testarbeiten, Aufgaben und Bewertungsformen eine Vergleichbarkeit und Chancengleichheit bei der Zuteilung garantieren und sicherstellen. Mit einem standardisierten Testverfahren werden einerseits gewisse Vorteile verbunden, andererseits sind Testverfahren aus Sicht der befragten Lehrpersonen nur beschränkt als Beurteilungsgrundlage im Sinne einer Ergänzung des Expertenurteils zu verstehen.

Auf der Grundlage der Dokumentenanalyse wurde deutlich, dass sich die hier untersuchten Kantone mit der Frage des Einsatzes von standardisierten Testverfahren im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I auseinandersetzen. Die Verwendung dieser Testverfahren als Selektionshilfe ist aber in keinem der hier untersuchten Kantone vorgesehen. Eine freiwillige Aufnahmeprüfung ist in den Kantonen Basel-Stadt und Thurgau bereits institutionalisiert. Der Kanton Bern prüft zum Zeitpunkt der hier vorliegenden Untersuchung die Frage, ob die Aufnahmeprüfung, sollte das Einigungsgespräch zwischen Lehrperson und Eltern nicht zum Erfolg führen, ein probates Mittel zur Lösung des Problems darstelle.

12.3 Individuelle Förderung

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurde auch die Frage gestellt, wie die Fördermassnahmen und -angebote für sozio-ökonomisch benachteiligte bzw. fremdsprachige Schülerinnen und Schüler kantonal geregelt sind und wer für die individuelle Förderung zuständig ist.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die wenigsten Förderkonzepte gezielt auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I ausgerichtet sind. Eine Ausnahme bildet unter anderem der Kanton Thurgau, in dessen Förderkonzept der individuellen Förderung beim Stufenwechsel einen besonderen Stellenwert beigemessen wird. Im Förderkonzept der Stadt Zürich wird ebenso auf die Notwendigkeit der individuellen Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern in den heiklen Phasen der Stufenübergänge hingewiesen. In den anderen Konzepten der hier untersuchten Kantone wird auf die individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, insbesondere in der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I, hingegen nicht näher eingegangen. Fördermassnahmen müssen sich, um wirkungsvoll zu sein, über einen längeren Zeitraum erstrecken. Aus diesem Grund wird der Frühförderung in den kantonalen Konzepten einen besonderen Stellenwert beigemessen. Das HarmoS-Konkordat hat die Bedeutung der Frühförderung erkannt, indem unter anderem eines seiner Ziele es ist, auf interkantonaler Ebene die Grundlage für die systematischen Beobachtungen allfälliger Entwicklungsdefizite und den Aufbau eines breit angelegten Förderangebots bereits vor der Schuleingangsstufe zu schaffen.

Mit der Neueinführung der integrativen Förderung wurden neue Gesetzesgrundlagen für heilpädagogische Angebote und die Unterstützung von fremdsprachigen Kindern erarbeitet. Erstaunlicherweise wurde dabei der individuellen Förderung von sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern wenig Beachtung geschenkt. Es ist aber nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit, Fördermassnahmen des heilpädagogischen Angebots zu untersuchen. Die Fördermassnahmen in den einzelnen Kantonen durch die Integration lernschwacher Schülerinnen und Schüler sind häufig jedoch nicht mehr von den individuellen Förderangeboten innerhalb des regulären Unterrichtsbetriebs zu trennen, was eine Abgrenzung der hier zu behandelnden Fragestellung erschwert. Bei der individuellen Förderung im Allgemeinen und deren Umsetzung in der Praxis sind die in den hier untersuchten Kantonen vorhandenen gesetzlichen

Grundlagen und letztlich als entscheidendes Kriterium die vorhandenen finanziellen Ressourcen massgebend.

12.3.1 Akteure der Förderung

Die Analyse erbrachte zunächst den Befund, dass Kantone mit grösseren Agglomerationsräumen, wie etwa Zürich oder Basel-Stadt, deren Schulen einen hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler aufweisen, mehr auf die individuelle Förderung achten als dies etwa in eher agrarisch geprägten Kantonen der Fall ist. Damit die Bildungschancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien ausgeglichen werden können, setzen die Förderkonzepte konkret bei der Zusammenarbeit verschiedenster Akteure an, die auf Ebene der Schulgemeinde, auf Ebene Schule-Elternhaus sowie auf Ebene des Unterrichts zum Tragen kommen. Unterstützt und begleitet werden die Bemühungen auch durch kantonale Ämter und durch die Pädagogischen Hochschulen, indem Beratungsdienste oder Weiterbildungsangebote zur Verfügung gestellt werden. In den Kantonen Zürich und St. Gallen werden bspw. die Förderbemühungen durch ein Team des Volksschulamtes betreut. Im Kanton St. Gallen wird in jeder Schulgemeinde auf lokaler Ebene aufgrund der kantonalen Richtlinien ein Förderkonzept erstellt. Es ist Sache des Schulrats, das Förderkonzept zu organisieren und dabei die Aufgabengebiete und Kompetenzen festzulegen.

Auf Ebene der einzelnen Schulgemeinden sind nebst den kommunalen Behörden insbesondere die Schulleitungen zuständig, geeignete Strukturen für eine gemeinsame Arbeit zu schaffen. In all den hier untersuchten Kantonen wird ausdrücklich darauf geachtet, dass die einzelnen Akteure untereinander koordiniert und vernetzt vorgehen, damit die vorhandenen Ressourcen gezielt und damit wirksam eingesetzt werden können. Hierfür bilden Kooperationsstrukturen zwischen den einzelnen Akteuren eine grundlegende Voraussetzung. Dabei ist nicht nur die Qualität der Kooperationsstrukturen von Bedeutung, sondern auch, wie die einzelnen Akteure die Kooperationsstrukturen in ihrer spezifischen Weise zu nutzen wissen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Kompetenz der Ko-konstruktion als intensivste Form der Kooperation, die sowohl den Austausch und die Arbeitsteilung als auch den wechselseitigen Lernprozess aller Beteiligten beinhaltet.

In den Kantonen Zürich, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt und Bern wird der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen ein bedeutender Stellenwert beigemessen. Es zeigt sich dabei, dass der Austausch der Erfahrungen zwischen den Lehrpersonen für eine förderliche Schulpraxis allein nicht ausreichend ist, sondern dass darüber hinaus auf der Basis des Aushandelns neue Handlungsstrategien zu entwickeln sind. Dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen über eine gemeinsame Unterrichtspraxis verfügen, indem bspw. gegenseitig hospitiert oder der Unterricht gemeinsam vorbereitet und reflektiert wird.

Auch im Kanton Basel-Stadt sind Lehrpersonenteams ein fester Bestandteil innerhalb des Schulbetriebs. Dabei werden nicht nur Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen, sondern im Rahmen des integrativen Fördermodells auch heilpädagogisch ausgebildete Fachpersonen in die Zusammenarbeit einbezogen. Die in einem schulhausinternen Förderkonzept dokumentierte Zusammenarbeit sieht ein Lehren durch Teamteaching, Gruppenunterricht und zusätzliche Förderstunden ausserhalb des Unterrichts vor.

Aus der Befragung der Lehrpersonen wurde deutlich, dass dieselben die Zusammenarbeit im pädagogischen Team begrüssen, wobei die hierfür benötigten Strukturen in den hier untersuchten Kantonen nur rudimentär vorliegen. Aufgrund der im Rahmen der Integration neu zur Verfügung gestellten Ressourcen besteht in vielen Schulen nun die Möglichkeit, dass bspw. der Unterricht in Form eines Teamteachings durchgeführt wird:

„[...] wir haben seit August während vier Lektionen Heilpädagogen in der Klasse – zwei Lektionen im Fach Deutsch und zwei in der Mathematik – und ich lasse in diesen Lektionen die Kinder vor allem selbständig arbeiten, manchmal machen wir auch Halbklassen, die eine Hälfte nehme ich nach draussen, während der Heilpäda-

goge drinnen unterrichtet. Und manchmal trennen wir die Klasse in eine leistungsstarke und in eine leistungsschwächere Gruppe auf, damit etwas Bestimmtes trainiert werden kann“ (IN/01/53).

Während die reguläre Fachlehrperson mit einer Gruppe schwierigere Aufgaben bearbeitet, kann die andere Lehrperson eine kleinere Gruppe betreuen und unterstützen. Durch die verstärkte Zusammenarbeit profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen. Diese Art von Zusammenarbeit erleichtert einerseits die Arbeit im Unterricht, andererseits dienen Besprechungen innerhalb eines Teams auch der Erweiterung der eigenen Sichtweise. Die Lehrpersonen lernen sich selber, aber auch die Schülerinnen und Schüler von einer anderen Seite her kennen, was sich auf ihr pädagogisches Handeln sowohl direkt als auch indirekt auswirkt. Diese teamorientierte Herangehensweise ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung eines Kindes, so dass die individuelle Förderung seiner Persönlichkeit, seinen Neigungen und Begabungen entsprechend angesetzt werden kann.

Wie anhand der Aussagen der Interviewbefragung deutlich wurde, ist das gemeinsame Unterrichten in Form eines Teamteachings hingegen für einige Lehrpersonen noch ungewohnt. Vor allem das Unterrichten im gleichen Schulzimmer stellt eine besondere Herausforderung dar. Eine der befragten Lehrpersonen legt deshalb Wert darauf, dass die Zusammenarbeit zweier Lehrpersonen innerhalb des Klassenverbandes stattfindet. Sie kritisierte das Vorgehen mancher Lehrpersonen dahingehend, dass die Form eines Teamteachings öfters getrennt und nicht gemeinsam erfolge:

„[...]ich nehme wahr, dass Teamteaching für die meisten Lehrpersonen neu ist, sie sind es sich nicht gewöhnt. Für die Kinder ist es kein Problem, wenn es für die Lehrpersonen auch kein Problem ist. Ich finde es nicht gut, wenn man aus dem Klassenzimmer geht, weil das Separation ist und ich finde man muss über Biegen und Brechen Integration betreiben, denn wir sind eine Klassengemeinschaft und die soll auch leben. Dann muss man das so aufbereiten, dass alle hier drin arbeiten können“ (IN/05/53).

Trotz der neuen Form der Zusammenarbeit, die für einige noch gewöhnungsbedürftig zu sein scheint, schätzen die Lehrpersonen im Allgemeinen die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung. Nebst der erfreulichen Entwicklung hinsichtlich Innovationen auf Ebene der Zusammenarbeit innerhalb eines Teams von Lehrpersonen, klagten einige Lehrpersonen über die dauernd zunehmende Arbeitsbelastung, die sich insbesondere aus dem Spannungsfeld „fördern und fordern“ ergebe und dass eine formative Beurteilung daher nur schwer umzusetzen sei:

„[...]man schaut die Klasse an und überlegt sich, was sie können müssten, aber man könnte das wie ein Würfelspiel nennen, man kann sich an nichts festhalten. Das finde ich sehr, sehr schwierig. Was sich widerspricht, man sagt ja so schön fördern und beurteilen [...], aber ich muss dauernd bewerten und ich schlage dann alle Kinder über einen Leisten. In dem Sinn bewerte ich die Leistung nicht individuell auf das Kind. Ich kann sie in dieser Hinsicht auch nicht so fördern, denn einzig und allein die Motivation wäre wichtig, dass das Kind immer weiter lernen will. Aber wenn es immer die Rückmeldung erhält, ich genüge dem nicht, dann ist das einfach falsch. Also dann kann der Förderkreislauf gar nicht stattfinden, im Sinne von beobachten, beurteilen, neue Ziele setzen, dass es dann immer weiter läuft, dass das Kind immer weiter kommt, so dass man es beim Lernen individuell begleiten kann“ (IN/05/28).

Eine der befragten Lehrpersonen im Kanton Basel-Stadt wies ebenso darauf hin, dass sich die beiden divergierenden Ansprüche von Förderung und Selektion im Übergang von der Orientierungsschule zur Weiterbildungsschule I bzw. zum Gymnasium kaum vereinbaren liessen:

„Eine Kompromisslösung ist eher schwierig. Beides zu vermischen ist problematisch. In den ersten beiden Klassen der Orientierungsstufe geht es vorwiegend um die Förderung, um die innere Differenzierung, während in der dritten Klasse die Selektion im Vordergrund steht. Die Kinder können nicht mehr individuell gefördert und beurteilt werden, sondern ihre Leistungen werden im Vergleich zu anderen gemessen“ (IN/12/21).

Erwähnt wurde mehrmals, dass die Aufgabe der Förderung umso schwieriger würde, desto näher der Zeitpunkt der Selektion bevorstehe:

„Also zu Beginn der 5. Klasse versuche ich möglichst weit davon weg zu sein – am Elternabend haben wir von einem elastischen Einstieg gesprochen, indem man auf die Kinder eingeht, was sie mitbringen – aber mit der Zeit kommt man nicht darum herum, die Leistungen eines Kindes mit denjenigen der anderen zu vergleichen“ (IN/04/45).

Insgesamt wurde von der Mehrzahl der Befragten geäußert, dass die Förderung eine eher schwierige Aufgabe sei, die insbesondere wegen der im Vordergrund stehenden Selektion nur unbefriedigend bewältigt werden könne.

Wie sich im Rahmen der Dokumentenanalyse weiter zeigte, sind nebst den Lehrpersonen auch die Schülerinnen und Schüler als verantwortungsbewusst handelnde Akteure in den Förderungsprozess einzubeziehen. Ziel dabei ist, das eigenaktive Lernen so zu fördern, dass Fehler in den Übungssequenzen als Anlass für das reflexive Bewusstsein und für die Weiterentwicklung der Lernfortschritte genutzt werden. Auf dieser Grundlage lernen die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen kritisch und realistisch einzuschätzen, indem etwa ungenügende Leistungen differenziert auf Defizite und Lücken hin untersucht werden. Hierzu werden den Schülerinnen und Schülern auch geeignete Techniken des selbst-regulierten Lernens vermittelt. Diese Techniken umfassen den Umgang mit der Zeiteinteilung, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Mitarbeit im Unterricht, das Aufteilen und Strukturieren eines Auftrages, die Konzentration und Rhythmisierung von Arbeits- und Erholungsphasen, Strategien zum Behalten, die Benützung von Hilfsmitteln sowie das Reflektieren der eigenen Arbeit. In den Kantonen Zürich und Basel-Stadt werden zu diesem Zweck Lerntagebücher geführt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Fortschritte des Lernens festhalten können. Es geht dabei nebst der Reflexion der persönlichen Lerntechniken im Wesentlichen auch um die Stärkung des Selbstvertrauens, der Motivation und des Interesses am Lernen. Im Kanton Zürich wird ausserdem auch Wert auf eine Gesprächskultur gelegt, damit ein Austausch zwischen der Lehrperson und der Schülerin oder des Schülers innerhalb der Klassengemeinschaft oder in Form von Klassenräten stattfinden kann. Eine Lehrperson schilderte im Rahmen der Interviewbefragung, wie an ihrer Schule die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihres eigenen Lernens angehalten werden, wie folgt:

„Wir haben zum Beispiel ein „Ich bin ich-Buch“, das auf ein Projekt im Jahr 2000 zurückgeht. Das ist ein Buch, in dem Positives oder Neutrales hineingeschrieben wird, so in Bezug auf das eigene Lernen, auf die Entwicklung oder auf Erlebnisse. Jedes Kind besitzt ein solches Buch, das am Anfang der Schullaufbahn völlig leer ist. Dieses Buch führt man teilweise mit der Klasse, sie dürfen aber auch selbständig hineinschreiben, teilweise schreiben auch Eltern hinein, was sie leider fast nie machen. Es geht darum, dass die Kinder ihr eigenes Lernen reflektieren, indem das Positive im Lernprozess gewichtet wird. Die Schüler sollen die Haltung einnehmen, ich bin stark, ich kann etwas. Es wird vom Positiven ausgegangen, nicht von der Schwäche, sondern die Stärken sollen gestärkt werden. In den Klassen wird unterschiedlich damit gearbeitet, ich selber mache das sehr intensiv, das finde ich ganz wichtig, dieses „Ich bin ich-Buch“, als Grundidee des Lernens“ (IN/03/59).

Eine andere Idee, die von einer Lehrperson beschrieben wurde, ist diejenige des „Kindes der Woche“, wonach sich die Kinder gegenseitig mit positiven Rückmeldungen in ihrem Lernen bestärken. Die Schülerinnen und Schüler werden auf diese Weise angeregt, sich gegenseitig zu unterstützen und zu fördern. Dank gegenseitigen Hilfeleistungen lernen sie nach und nach nicht nur für ihr eigenes Lernen, sondern auch für jenes der anderen Verantwortung zu übernehmen.

Wie die Dokumentenanalyse weiter gezeigt hat, werden in all den hier untersuchten Kantonen auch die Eltern in angemessener Form in die Arbeit der individuellen Förderung einbezogen. Anlässlich der Beurteilungsgespräche werden Beobachtungen über Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler gemeinsam ausgetauscht und Vereinbarungen über künftige Fördermassnahmen getroffen. Im Kanton Basel-Stadt sind Lehrpersonen verpflichtet, die Eltern bei nachlassenden Leistungen ihrer Kinder umgehend zu informieren, damit Fördermassnahmen rechtzeitig angeordnet werden können. Im Kanton Schwyz werden hierzu die getroffenen Massnahmen für alle am Förderungsprozess beteiligten Akteure – Lehrperson, Schülerin oder Schüler, Eltern – einzeln auf einem hier vorgesehenen Formular „Fördervereinbarung im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten“ aufgeführt und letztlich von allen unterzeichnet. Die Eltern werden zudem für eine förderorientierte Umgebung zu Hause verantwortlich gemacht, indem sie den

Kindern einen ruhigen Arbeitsplatz zum Erledigen der Hausaufgaben zur Verfügung stellen, Unterstützung bei der schulischen Hausarbeit leisten oder gewisse Lernstrategien mit den Kindern erarbeiten. Wie eine Lehrperson bei der Interviewbefragung ausführte, werden in ihrem Schulhaus zudem Gesamtelternabende zu pädagogischen Schwerpunkten im Bereich der Elternarbeit durchgeführt:

„Die Eltern im Unterricht haben wir nicht so oft, aber was wir machen, das ist der Gesamtelternabend für die ganze Schule zu gewissen Themen, da wird auch erwartet, dass die Eltern kommen [...]. Im Gesamtelternabend kann es bspw. um Lesförderung gehen. Den Eltern wird aufgezeigt, wie sie ihre Kinder zu Hause unterstützen können. Dabei geht es um ganz einfache Sachen, wie etwa darum, dass die Eltern ihr Kind lesen lassen sollen, wenn es sich in das Zimmer zurückziehen möchte. [...] Die Eltern werden aufgefordert, [...] Bücher zu Hause bereitzustellen [...] (und) Geschichten zu erzählen [...]. Lauter solche Massnahmen besprechen wir mit den Eltern. Auch der Umgang mit Medien und die Freizeitbeschäftigung [...] werden an diesen Gesamtelternabenden thematisiert. Mit diesen Gesamtelternabenden, die wir sicher einmal pro Jahr durchführen, wird bezweckt, den Einbezug der Eltern zu fördern und zu stärken“ (IN/03/61).

Damit Eltern mit Migrationshintergrund angemessen für die Förderung ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden können, ist in den Kantonen Luzern, Schwyz oder St. Gallen für fremdsprachige Eltern der Beizug von qualifizierten Dolmetschern vorgesehen. Es wird aber auch Wert darauf gelegt, dass sich die fremdsprachigen Eltern die Deutsche Sprache aneignen, die ihnen erst ein verantwortungsbewusstes Partizipieren erlaubt. In einer Schule wird die Zusammenarbeit mittels „Brückenbauer“ gefördert:

„Wir haben (sogenannte) Brückenbauer. Zwei Eltern in meiner Klasse sind jetzt gerade Brückenbauer, die sind zuständig, dass der Dialog zwischen Schule und Elternhaus mit fremdsprachigen Eltern stattfinden kann. Aber diese Arbeit ist erst in den Anfängen“ (IN/05/57).

Auch im Kanton St. Gallen wird der Aufbau eines sozialen Netzwerkes für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durch eine intensive Elternzusammenarbeit angestrebt. Wie im Rahmen der Dokumentenanalyse und der Interviewbefragung deutlich wurde, sind für eine konstruktive Zusammenarbeit folgende Voraussetzungen wichtig:

- Neue Lernkultur: Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung stehen mit einer umfassenden veränderten Lernkultur im Zusammenhang, die die Beteiligung aller Akteure, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen im Bereich des familiären und schulischen Umfelds erfordert.
- Kooperationsstrukturen: In der gemeinsamen Arbeit zur Realisierung einer förderorientierten Schulkultur erweist sich die Kooperation unter den verschiedenen Akteuren und die damit im Zusammenhang stehende Kompetenz der Ko-konstruktion als unerlässlich.
- Vernetzung der Akteure: In den kantonalen Förderkonzepten wird auf die Bedeutung der Vernetzung der verschiedenen Akteure explizit hingewiesen, damit die individuelle Förderung auf Ebene der Integration, der schulischen Unterstützung und der Sprachförderung für fremdsprachige oder sozio-ökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler wirksam umgesetzt werden kann.

12.3.2 Fördermassnahmen und -angebote

Die Förderung sozio-ökonomisch benachteiligter bzw. fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler ist in all den hier untersuchten Kantonen in den entsprechenden gesetzlichen Grundlagen, jedoch unterschiedlich detailliert, enthalten. In zusätzlichen Dokumenten oder im Lehrplan wird auf die einzelnen Förderprogramme und -angebote teilweise näher eingegangen. Einige Förderangebote, wie bspw. jenes der Stadt Zürich, sind mehr oder weniger systematisch aufgearbeitet.

In Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule und des Volksschulamtes wurde in der Stadt Zürich das Projekt „QUIMS“ gestartet, mit dem Ziel, die Qualität der Schulen mit einem grossen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Die im Rahmen des QUIMS-Projekts stehenden Förderangebote konzentrieren sich auf die drei Handlungsfelder „Förderung der Sprache“, „Förderung des Schulerfolgs“, „Soziale Integration und Zusammenarbeit mit den Eltern“. Während das erste Handlungsfeld hauptsächlich durch das Angebot Deutsch als Zweitsprache (DaZ) abgedeckt wird, setzen Massnahmen des zweiten Handlungsfelds auf Ebene des Klassenunterrichts an. Die drei Schwerpunkte in der Unterrichtsgestaltung betreffen demnach die Individualisierung und Differenzierung und damit einhergehend die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Dabei stehen das sozialkooperative Lernen und die Aufgabenunterstützung im Zentrum der Bemühungen. Mit Hilfe einer Projektsammlung werden den Lehrpersonen verschiedene Ideen aufgezeigt, die sich im Unterricht besonders eignen. Die Anleitungen zeigen auf, wie bspw. die Lesefähigkeit aller Schülerinnen und Schüler gefördert oder wie mathematische Lücken aufgearbeitet werden können.

Die dritte Massnahme betrifft die Ebene der sozialen Integration und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Es geht dabei im Wesentlichen um die Schaffung eines Umfelds für einen gegenseitigen, respektvollen Umgang der Akteure, die Verstärkung des Gemeinsinns und die Partizipation von Schülerinnen, Schülern und Eltern am Förderungsprozess. Den Lehrpersonen wird für diese Umsetzung der Massnahmen im Bereich der Elternarbeit eine Projektsammlung zur Verfügung gestellt, deren Inhalt anlässlich von Elternabenden zu thematisieren ist.

Im Kanton St. Gallen steht die Qualität in Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Zentrum der Förderbemühungen. Derartige Schulen werden hier durch den Beratungsdienst des Amtes für Volksschule und der Fachstelle für Migration und kulturelle Vielfalt unterstützt. Ein konkretes Projekt ist jenes der Sprachförderung, auf deren Basis die Lesemotivation und das Leseverständnis innerhalb des regulären Schulunterrichts zu fördern versucht wird. Nebst den Bemühungen auf Ebene der Sprachförderung im Besonderen wird im Kanton St. Gallen auf eine förderorientierte Schulkultur im Allgemeinen Wert gelegt. Nach dem Beurteilungs- und Förderkonzept „fördern und fordern“ erhalten Lehrpersonen konkrete Anweisungen zum Umgang mit formativen Rückmeldungen, die sich auf den individuellen Erfolg der Lernenden, deren Lernmotivation und deren Selbstbeurteilung auswirken.

Die Verhaltensbeurteilung steht in den Kantonen Schwyz und Thurgau an zentraler Stelle der individuellen Fördermassnahmen. Es geht dabei im Wesentlichen um den Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche die Schülerinnen und Schüler beim Lernen unterstützen sollen. Dabei wird die Förderung durch die Verhaltensbeurteilung auf vier Phasen aufgebaut: An erster Stelle sind die zu erwerbenden Verhaltensziele und deren Anforderungen, wie „selbständig arbeiten“ oder „zielorientiert zusammenarbeiten“, mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Die erwünschten Verhaltensziele werden anschliessend über eine gewisse Zeit hinweg gelernt und geübt. Danach hat die Lehrperson mittels systematischer Beobachtungen das Verhalten der Lernenden zu protokollieren und förderorientiert zu beurteilen. Auf dieser Grundlage erfolgen dann die individuellen Fördermassnahmen, die in Zusammenarbeit mit den Eltern vertieft werden.

Weil das Arbeits- und Lernverhalten in all den hier untersuchten Übertrittsverfahren ein entscheid relevantes Element ist, stellt die individuelle Förderung in diesem Bereich eine nicht zu unterschätzende Massnahme dar. Hinsichtlich der eingangs der hier vorliegenden Arbeit dargestellten Divergenz der Übertrittsquoten von Mädchen im Vergleich zu Jungen ist festzuhalten, dass Jungen nicht zuletzt aufgrund ihres Arbeits- und Lernverhaltens benachteiligt sind. Im Rahmen des Interviews wurden die Lehrpersonen gefragt, inwieweit Unterschiede im Arbeits- und Lernverhalten zwischen Jungen und Mädchen zum Ausdruck kämen. Einige der befragten Lehrpersonen bemerkten, dass Unterschiede im Lern- und Arbeitsverhalten zwischen Jungen und Mädchen festzustellen seien, deren Ursachen hingegen nicht ausschliesslich auf geschlechtsspezifische Merkmale zurückgeführt werden könnten:

„Manchmal sind Jungen (leistungsmässig) stärker als Mädchen. Aber die Arbeitshaltung ist eine andere, Mädchen erledigen ihre Arbeit im Allgemeinen zuverlässiger als Jungen, mit wenigen Ausnahmen, selbstverständlich. Die Mädchen machen ihre Sachen zuverlässiger, da spielen meiner Ansicht nach ganz viele Aspekte hinein, dass Jungen mehr versagen, gerade auch im Übertritt in das Gymnasium. Sie verhalten sich anders, wenn sie in die Pubertät kommen. Und dann zeigen oft (fremdsprachige) Jungen im Vergleich zu Jungen mit deutscher Muttersprache grosse Schwierigkeiten, die mit dem Migrationshintergrund im Zusammenhang stehen. Vieles spielt da hinein, dass dann diese Jungen extrem schwer zu motivieren sind. [...] Es sind ganz viele Einflüsse, die aber nicht ausschliesslich mit dem Geschlecht zusammenhängen, sondern mit biografischen, familiären und gesellschaftlichen Faktoren. [...] Es ist so, die Mädchen machen im Allgemeinen ihre Sachen, sie sind zuverlässiger, sie sind braver, fleissiger, aber es gibt auch immer Jungen, die fleissig und sorgfältig sind. Einfach dran bleiben. Bei mir ist es auch nicht so, dass ich meine, dass das Kind mit den schönsten Heftführungen auch das Beste sei. Es geht mir darum, was die Kinder beitragen, was sie denken. Vielleicht kommt es auch darauf an, wie stark man das gewichtet. Man muss wissen, was man bewerten will, ob die schönen Hefte oder den Lösungsweg“ (IN/03/67-69).

Wie am Beispiel dieser Aussage zum Ausdruck kommt, ist jeweils zum Voraus abzuwägen, inwieweit ein konzentriertes Arbeitsverhalten, eine saubere Heftführung oder das zuverlässige Erledigen von Hausarbeiten in die Beurteilung einer Leistung einzubeziehen ist. Um die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu nivellieren, versuchen einige der befragten Lehrpersonen auch das Interesse und die Motivation der Jungen mit Hilfe eines genderspezifischen Unterrichtsstils zu erreichen:

„[...] ich denke vor allem, dass sich das Interesse der Jungen auf eine andere Weise äussert als bei den Mädchen. Wenn die Schule diesen Bedürfnissen nach Neugierde und Tatendrang nicht Rechnung trägt, so wandelt sich die Lebenslust wohlmöglich in ein aggressives Verhalten um. Jungen brauchen andere Bedingungen, andere Grenzen als Mädchen. Vielleicht müsste man wieder geschlechtsspezifischer unterrichten, so dass die Neugierde und der Tatendrang der Jungen nicht unterdrückt bleiben“ (IN/09/59).

Demgegenüber bewältigt eine andere befragte Lehrperson die Herausforderung im Umgang mit Jungen mit einer eher geschlechtsneutralen Haltung:

„Aufgrund meines Geschlechtes fällt mir der Umgang mit Jungen einfacher. Vielleicht müsste die Frage für mich gestellt werden, ob ich auch mit den Mädchen gut umgehen kann. Ich habe nicht das Gefühl, dass die Jungen bei uns dramatisch benachteiligt werden. Es gibt einfach gewisse Sachen, die Jungen anders machen [...]. Junge ist nicht gleich Junge und Mädchen ist nicht gleich Mädchen. Mit jedem Kind muss ich anders umgehen, unabhängig seines Geschlechts [...]. Meiner Meinung nach muss man aufpassen, dass man das Angebot nicht [...] einseitig zu Gunsten der Mädchen oder Jungen ausrichtet, sonst wird der Unterricht den Bedürfnissen der Kinder nicht mehr gerecht“ (IN/11/64).

Wie diese Interviewaussagen deutlich zum Ausdruck bringen, setzen Lehrpersonen unterschiedlichste Handlungsstrategien ein, um Mädchen und Jungen individuell zu fördern. Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurde auch untersucht, welche Massnahmen hinsichtlich der Genderpädagogik ergriffen werden. Das Amt für Volksschulen im Kanton Luzern stellt zu diesem Zweck das Themenheft „Coole Mädchen – nette Jungs“ zur Verfügung, das zur Anregung im Umgang mit geschlechtsspezifischen Problemen dienen soll. Unter anderem werden auch Ratschläge gegeben, wie mit Unterrichtsstörungen oder mit Gewalt unter Jungen umzugehen ist.

Im Kanton Luzern setzen ansonsten die Förderbemühungen insbesondere auf Ebene der Zusammenarbeit Eltern-Schule an. Die Eltern und Lehrpersonen werden aufgefordert, ihre Kinder nach gewissen Haltungen und Handlungsweisen zu beobachten. Eine individuelle Förderung dieser Art ist wiederum mit der Weiterentwicklung von lerndiagnostischen Kompetenzen einer Lehrperson abhängig. Im Kanton Luzern werden für lerndiagnostische Zwecke Orientierungsarbeiten durchgeführt, die im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I obligatorisch durchzuführen sind. Die Orientierungsarbeiten bezwecken vornehmlich die Lern diagnose, auf deren Ergebnis individuelle Fördermassnahmen gezielt den individuellen Bedürfnissen entsprechend ergriffen werden.

Die innere Differenzierung des Unterrichts ist auch im basel-städtischen Förderkonzept ein verbindliches Unterrichtsprinzip. Lehrpersonen werden hierzu verpflichtet, in Teams zusam-

menzuarbeiten, damit sie sich gegenseitig im Unterricht unterstützen können. In diesem Sinne ist das Förderkonzept eines differenzierten Unterrichts auch als Teil des Qualitätsmanagements zu verstehen, das im Kanton Basel-Stadt allerdings erst in den Anfängen steht.

Im Kanton Bern erstrecken sich die Fördermassnahmen ebenso vornehmlich auf Ebene der inneren Differenzierung des Unterrichts und der damit einhergehenden formativen Beurteilung, wobei die Lehrperson die Lernarrangements den individuellen Bedürfnissen des Einzelnen anpasst. Eine besondere Hilfe stellt diejenige des Halbklassenunterrichts auf der 5./6. Primarstufe dar, weil in kleineren Gruppen ein differenzierter Unterricht effizienter durchgeführt werden kann als im Klassenverband.

Gemäss Lehrplan des Kantons Thurgau beginnt die individuelle Förderung ebenfalls innerhalb des regulären Unterrichts, in welchem Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Stärken, Schwächen und Schwierigkeiten gemeinsam lernen. Die Voraussetzungen für einen individuell ausgerichteten Unterricht bilden die Analyse und die Diagnose des Lernens, um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vor, während und nach einer Lernsequenz festzustellen und das weitere Vorgehen planen zu können. Ein wichtiges Element stellt hierfür das Beurteilen von Schülerleistungen dar, das in erster Linie nach dem Prinzip der Förderorientierung auszurichten ist. Die lernprozessbezogenen Rückmeldungen erfolgen auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und von Lernzielkontrollen während des Unterrichts. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die individuelle Förderung auf der Grundlage der inneren Differenzierung des Unterrichts in all den hier untersuchten kantonalen Förderkonzepten vorgesehen ist. Weiterführende Fördermassnahmen und -angebote finden im Rahmen des heilpädagogischen Unterrichts oder im Zusammenhang mit der Projektarbeit „Förderung der Qualität in multikulturellen Schulen“ statt. Das Angebot der individuellen Förderung ist in den meisten Kantonen ähnlich, wenn auch teilweise unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden:

- Massnahmen und Angebote im Bereich der Sprachförderung und der interkulturellen Zusammenarbeit: Weil die Beherrschung der Standardsprache die Grundlage für erfolgreiches Lernen bildet, setzen die Fördermassnahmen gezielt bei der Sprachförderung an. Das Angebot wird in allen Kantonen vornehmlich durch den DaZ-Unterricht abgedeckt, wobei einzelne Projekte zur Sprachförderung, so in den Kantonen St. Gallen, Thurgau oder Zürich, auch im regulären Unterricht umgesetzt werden. Im Kanton Luzern werden fremdsprachige Kinder, die sich nicht länger als drei Jahre in einem deutschsprachigen Gebiet aufhalten, während der Übergangsphase von der Primarschule zur Sekundarstufe I unter Berücksichtigung ihrer mangelnden Sprachkompetenzen besonders beurteilt. In den Kantonen Zürich und St. Gallen steht die Förderung ganz im Zeichen der interkulturellen Zusammenarbeit. Im Kanton Zürich existieren diesbezüglich drei Handlungsfelder: Die Ebene der „Förderung der Sprache“, die Ebene der „Förderung des Schulerfolgs“ sowie die Ebene der „Sozialen Integration und Zusammenarbeit mit den Eltern“. Im Kanton St. Gallen liegt der Schwerpunkt hauptsächlich im Bereich der Sprachförderung. Ziel dieser Massnahme ist, die Lesemotivation und das Leseverständnis zu fördern, wobei die Förderung vornehmlich innerhalb des regulären Schulunterrichts durchgeführt wird.
- Massnahmen im Bereich der Verhaltensschulung und -beurteilung: In den Kantonen Schwyz und Thurgau bildet die Schulung des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens (wie bspw. „selbständig arbeiten“, „konzentriert lernen“, „gegenseitige Unterstützung“ etc.) die Ausgangslage der individuellen Fördermassnahmen. Es geht dabei im Wesentlichen darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignen, welche beim Lernen unterstützend sind. Dabei erfolgt die Förderung der Verhaltensbeurteilung auf einer vier Phasen aufbauenden Lernsequenz: Zu Beginn werden die zu erwerbenden Verhaltensweisen besprochen, dann geübt, beobachtet und hernach die individuelle Förderung geplant. Diese Massnahmen im Bereich der Verhaltensschulung haben nicht nur eine direkte Auswirkung auf das gemeinsame oder selbständige Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf den Übertrittsentscheid

selber, insofern als die Beurteilung der Verhaltensweisen in den Übertrittsverfahren (mit Ausnahme des St. Gallens) ein Kriterium der Gesamtbeurteilung darstellt. Auch unter dem Aspekt der Geschlechterdifferenz können sich Massnahmen im Bereich der Lern- und Sozialisationsprozesse auf den Lernerfolg positiv auswirken. Im Kanton Luzern werden die Eltern aufgefordert, ihre Kinder nach gewissen Haltungen und Handlungsweisen zu beobachten. Anlässlich von Elterngesprächen werden die beobachtenden Verhaltensweisen diskutiert und Fördermassnahmen darauf aufbauend angeordnet. Nebst Elterninformationen zu pädagogischen Themen sind auch familienunterstützende Tagesstrukturen, wie etwa Mittagstisch oder Hausaufgabenhilfe, wichtige Bestandteile der kantonalen Förderkonzepte.

Inwieweit die individuellen Fördermassnahmen wirksam werden können, steht in Abhängigkeit mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen, auf die nachfolgend im interkantonalen Vergleich eingegangen wird.

12.3.3 Ressourceneinsatz

Der Dokumentenanalyse lag weiter die Frage zugrunde, welche Ressourcen für die Fördermassnahmen und -angebote für sozio-ökonomisch benachteiligte bzw. fremdsprachige Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden. Wie die Untersuchung gezeigt hat, erfolgt im Zusammenhang mit der Integration lernschwacher Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kantonen (Zürich, St. Gallen, Basel-Stadt, Bern) die Ressourcenverteilung auf der Grundlage eines Sozialindex. Mit dem Sozialindex, der aufgrund des Anteils ausländischer Einwohnerinnen und Einwohner, der Arbeitslosenquote, der Sesshaftigkeits- und aufgrund der Wohnformquote berechnet wird, können die unterschiedlichen Belastungen von Schulgemeinden ausgeglichen werden. Daraus folgt, dass das Angebot der individuellen Förderung im Bereich des heilpädagogischen Unterrichts, der Hausaufgabenhilfe oder des DaZ-Unterrichts in den hier untersuchten Kantonen durch finanzielle, materielle und personelle Ressourcen unterstützt wird. Anders verhält es sich mit der individuellen Förderung im Bereich der inneren Differenzierung, für die fast ausschliesslich materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Eine Ausnahme bildet der Kanton Zürich, der unabhängig der Belastung und Grösse einer Klasse einen Beitrag für die individuelle Förderung zur Verfügung stellt. Zusätzlich werden einzelne stark belastete Schulen innerhalb der Stadt Zürich im Rahmen des QUIMS-Projekts finanziert. Im Kanton Luzern besteht zudem die Möglichkeit, bei einem hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler eine Klasse zu verkleinern, damit auf die individuellen Bedürfnisse besser eingegangen werden kann. Die Mehrkosten hierfür trägt der Kanton. Im Kanton Luzern werden ausserdem für die individuelle Förderung personelle Ressourcen eingesetzt:

„Wir bekommen Unterstützung durch Lehrpersonen, die in der Regel nicht heilpädagogisch ausgebildet sind, aber über eine Zusatzausbildung verfügen. Sie sind als Primarlehrpersonen, meist in einem Teilpensum, angestellt. Eine Lehrperson, die hier in unserem Schulhaus arbeitet und die Klassenlehrperson unterstützt, absolviert parallel eine heilpädagogische Ausbildung“ (IN/07/55).

Auch im Kanton Bern werden auf der 5./6. Primarstufe zusätzliche Lektionen finanziert, die einen individualisierenden und differenzierenden Unterricht in Kleingruppen ermöglichen. Die Anzahl der Lektionen steht wie im Kanton Luzern allerdings in Abhängigkeit mit der Klassengrösse. Besprechungen in Kleingruppen oder zu zweit bspw. lassen sich in grösseren Klassenverbänden, die eine Lehrperson im Alleingang zu führen hat, nur schwer organisieren. Die Möglichkeit Klassen mit Hilfe von Teamteaching-Strukturen zu unterteilen erweisen sich hierzu als ideal. Eine der befragten Lehrpersonen wies darauf hin, wie nützlich diese Halbklassen bspw. für das Durchführen von Einzelgesprächen mit den Schülerinnen und Schülern sei:

„Und nach der Zusammenfassung, welche die Kinder geschrieben haben, erfolgte eine gemeinsame Besprechung mit jedem einzelnen Kind, was für beide Seiten bereichernd war. Ich habe feststellen können, wie wichtig es ist, mündlich mitzuteilen, was mir aufgefallen ist, was natürlich mit grossen Klassen nicht möglich ist“ (IN/02/46).

Die im basel-städtischen Förderkonzept vorgeschriebene Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen und die damit einhergehende Form des Teamteachings sind zum Teil im schulhausinternen Förderbudget vorgesehen. Im Rahmen der Interviewbefragung wurde die Frage gestellt, wie ein solches schulhausinternes Förderkonzept organisiert werde:

„An jeder Schule wurde ein Förderkonzept entwickelt. Das war zu Beginn der Orientierungsschulen noch nicht so. Dann hat man aber bald einmal feststellen können, dass man aufgrund der leistungsheterogenen Klassen binnendifferenzieren muss. Viele Lehrpersonen waren aber mit der Integration aller Schüler, die von Kleinklassenschülern bis hin zu Hochbegabten reichte, überfordert. Allen Leistungsunterschieden hatte man gerecht zu werden. Ausserdem waren die Klassen damals noch weit grösser. Diese Aufgabe war nicht im Alleingang zu bewältigen. Jetzt haben wir Förderzentren. In jedem Schulhaus hat es ein Team von Heilpädagogen, die über eine Anzahl Förderlektionen verfügen. An unserer Schule sind es 59 Lektionen, die frei zur Verfügung stehen. Wir haben ein integratives Konzept entwickelt, aber es besteht auch die Möglichkeit, bei Bedarf eine heilpädagogische Lerngruppe zu bilden. Wir haben Förderlektionen, die jeder Lehrperson zur Verfügung stehen. Wir haben auch sogenannte „Poolstunden“, damit aus dem eigenen Klassenteam auch Lehrpersonen (für das Unterrichten) im Teamteaching eingesetzt werden können [...]. Lehrpersonen müssen sich entscheiden, wie und wann sie Unterstützung benötigen wollen“ (IN/08/31).

Wie aus dieser Aussage deutlich wird, ist ein binnendifferenziertes Unterrichten besser zu realisieren, wenn die hierzu notwendigen Ressourcen, in Form von personellen und finanziellen Ressourcen, bereitgestellt werden. Ansonsten führen die Anforderungen einer individuellen Förderung innerhalb des Unterrichts nicht selten zur Überforderung der Lehrpersonen.

Der Kanton Thurgau setzt für die Umsetzung der individuellen Förderung innerhalb des Regelunterrichts materielle Ressourcen in Form von Ratschlageliteratur betreffend Individualisierung und Differenzierung ein. Zur Beobachtung des Unterrichts kann auch das Instrument „FOKUS UNTERRICHT“ verwendet werden, mit dessen Hilfe auf den Dimensionen „Beziehungen“, „Stoffe“ und „Zeit“ die Qualität eines Unterrichts überprüft werden kann. Auch der Kanton Luzern stellt auf seiner Homepage des Volksschulamtes verschiedene Ratschlageliteratur und Beobachtungsbogen für Lehrpersonen und Eltern zur Verfügung. Für die förderorientierte Verhaltensbeurteilung, die fester Bestandteil der individuellen Förderung in den Kantonen Schwyz und Thurgau bildet, werden den Lehrpersonen Empfehlungen und Regeln in Form eines Praxishandbuches abgegeben. Im Rahmen des QUIMS-Projekts steht im Kanton Zürich eine Sammlung an Projektideen zur Verfügung, die Ratschläge und Hinweise für die Neugestaltung einer förderorientierten Schul- und Lernkultur enthalten. Alle Projektideen sind zudem praxistauglich, da sie bereits einmal umgesetzt und nach ihrer Durchführung evaluiert worden sind.

Der Kanton Zürich stellt für die Planung, Koordination und Auswertung der individuellen Förderung im Rahmen des QUIMS-Projekts personelle Ressourcen innerhalb einer Schule zur Verfügung. Zudem werden die Lehrpersonen auch durch das Amt für Volksschule unterstützt und beraten. Im Kanton St. Gallen werden die Bemühungen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler durch das Volksschulamt und durch die Fachstelle für Migration unterstützt. Im Kanton Zürich sind nicht nur die Lehrpersonen allein für die individuelle Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler zuständig, sondern auch aussenstehende Personen im Quartier, die zusammen mit der Schule und dem Elternhaus ein soziales Netzwerk bilden. Wie in der Interviewbefragung deutlich wurde, nutzen aber nicht alle Klassen diese Möglichkeit:

„Es hat zwei oder drei Klassen im Schulhaus, die das soziale Netzwerk im Quartier, Senioren und andere engagierte Menschen, intensiv nutzen, um die Kinder im Unterricht zu fördern“ (IN/03/61).

Nebst den Eltern, die zur aktiven, verantwortungsvollen Mitarbeit angehalten werden, bilden auch Tageschulen oder betreuende Hausaufgabenhilfen einen festen Bestandteil einer umfassenden Betreuung und Förderung der Kinder. Der Einsatz personeller Ressourcen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wird in allen kantonalen Förderkonzepten erwähnt, wobei ausdrücklich auf deren Vernetzung und Koordination hingewiesen wird. Unterstützt werden die Schulen auch durch die Universitäten und durch die Pädagogischen Hochschulen, die Ressourcen in Form wissenschaftlicher Grundlagen oder Weiterbildungen für das Erfüllen des Förderauftrages bereitstellen bzw. anbieten. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Fördermassnahmen und -angebote in den einzelnen Kantonen unterschiedlich unterstützt werden:

- **Finanzielle Ressourcen:** Damit binnendifferenzierte Förderung realisiert werden kann, sind personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, die wiederum mit der Finanzierung in Abhängigkeit stehen. In den Kantonen Zürich, Bern, Luzern und Basel-Stadt werden hierfür zusätzliche Lektionen eingesetzt. Im Kanton Zürich werden einzelne stark belastende Schulen im Rahmen des QUIMS-Projekts finanziert. Im Kanton Luzern können unabhängig der Zusammensetzung und Grösse einer Klasse drei Lektionen zur individuellen Förderung eingesetzt werden. Im Kanton Luzern kann zudem bei einem grossem Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler eine Klasse verkleinert werden kann. Die Mehrkosten hierfür trägt der Kanton. Ferner kann bei Bedarf eine weitere Lehrperson für das Unterrichten im Teamteaching beigezogen werden. Im Kanton Bern erfolgt die individuelle Förderung in zwei bis drei Lektionen im Halbklassenunterricht. Die Klasse kann aber nur bei einer bestimmten Grösse aufgeteilt werden. Im Kanton Basel-Stadt wird die binnendifferenzierte Förderung durch ein schulhausinternes Förderbudget finanziert. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Ressourcenverteilung auf der Grundlage eines Sozialindex sich nicht nur auf das heilpädagogische Angebot im Besonderen auswirkt, sondern auch auf die individuellen Fördermassnahmen im Allgemeinen. Die Schulen verfügen in der Regel über sogenannte „Poolstunden“, die sie mehr oder weniger nach eigenem Bedarf verwenden können.
- **Personelle Ressourcen:** Insbesondere die individuelle Förderung im Bereich des binnendifferenzierten Unterrichts kann besser realisiert werden, wenn die hierzu notwendigen personellen Ressourcen bereitgestellt werden. Gerade das gemeinsame Unterrichten in Form eines Teamteachings, das Planen und Nachbereiten eines Unterrichts oder die Feedbackgespräche erfordern zusätzliche Förderstunden, die bei Bedarf frei eingesetzt werden können.
- **Materielle Ressourcen:** Zudem werden in all den hier untersuchten Kantonen materielle Ressourcen eingesetzt, obwohl diese nicht ausschliesslich systematisch und zielgerecht für den individuellen Unterricht vorgesehen sind. Um das eigenständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler oder in kleineren Gruppen fördern zu können, sind zusätzliche Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen: Computerräume, naturwissenschaftliche Labors, Werkstätten oder künstlerische Ateliers. Lehrpersonen benötigen ausserdem gute Sammlungen von Aufgaben und Materialien, was einerseits Ratschlageliteratur und andererseits differenzierte Lehrmittel bedeutet.

13. Entwicklungsperspektiven

Im Hinblick auf die Realisierung eines inhaltlich qualitativen und damit leistungsgerechten sowie förderorientierten Selektions- und Allokationssystems ist im Folgenden aufzuzeigen, welche Massnahmen in den einzelnen Kantonen während des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I ergriffen werden, um Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken. Die Vorgehensweise der hier untersuchten Kantone, wie dieses Ziel erreicht werden kann, ist unterschiedlich. Dies betrifft vor allem die Schaffung der rechtlichen Grundlagen, die Definition des Prioritätsgrades der zu treffenden Massnahmen und letztlich die Einführung neuer Strategien selbst. Trotzdem sind interessanterweise Gemeinsamkeiten erkennbar, auf die nachfolgend unter Bezugnahme relevanter Theorien einzugehen ist.

13.1 Stossrichtungen auf der Ebene der Rahmenbedingungen

Gemäss Artikel 62 Absatz 1 der Bundesverfassung sind die Kantone für die Organisation des Schulwesens zuständig. Dies ist der Hauptgrund, wieso in den hier untersuchten Kantonen der Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I unterschiedlich geregelt ist. Wohl werden die Kantone nach Artikel 62 Absatz 4 der Bundesverfassung zur Harmonisierung verpflichtet, die sich aber in Bezug auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I weitgehend auf strukturelle Massnahmen, die Dauer der Bildungsstufen (6/3) und auf die Gewährleistung der Durchlässigkeit zwischen den Schultypen auf der Sekundarstufe I beschränkt (vgl. EDK 2007a, Art. 6, Abs. 1, 2). In formeller und materieller Hinsicht obliegt die Gestaltung der Übertrittsverfahren hingegen nach wie vor den kantonalen Behörden.

Wie aus der Dokumentenanalyse deutlich wurde, liegen in den einzelnen Kantonen für die Beurteilung der Lernprozesse und Entscheidungen von Übertrittsfragen entsprechend unterschiedliche Methoden der Urteilsfindung (Beobachtung, Prüfung, Gespräch, etc.) und der Urteilsmitteilung (Noten, Zeugnisse, Berichte, etc.) vor. Dies hat zur Folge, dass die Selektionsentscheide in den einzelnen Kantonen insofern ungleich erfolgen, als eine bestimmte Schülerin bzw. ein bestimmter Schüler im Kanton A durchaus anders beurteilt werden kann als im Kanton B und unterschiedliche Zuweisungen zu den Schultypen oder Niveaugruppen der Sekundarstufe I möglich sind. Damit ist die Chancengleichheit in Bezug auf die Übertrittsverfahren interkantonal nicht gewährleistet. Mit anderen Worten: Der Bildungsföderalismus, der „einerseits Flexibilität und Kreativität bei der Anpassung an neue Bedürfnisse und Entwicklungen auf lokaler Ebene sowie kulturellen Pluralismus und Vielfalt in der Einheit ermöglicht“, führt zu einer Verzerrung der Bildungschancen im gesamtschweizerischen Bildungsraum (Hördegen 2005, S. 228; Kronig, Haeberlin & Eckhart 2007, S. 18ff.).

Eine Ungleichbehandlung liegt namentlich dann vor, wenn aufgrund unterschiedlicher Regelungen bestimmte Schülergruppen eines Kantons mit der Vergleichsgruppe eines anderen Kantons unterschiedlich behandelt werden. Ungleichheit kann indes auch durch Ungleichbehandlung unterschiedlicher Regionen oder Gemeinden innerhalb eines Kantons entstehen (vgl. Hördegen 2005, S. 229). Die derzeit ausgeprägte Heterogenität der kantonal geregelten Übergänge von der Primarschule zur Sekundarstufe I zeigt sich namentlich an den verschiedenen Übertrittsquoten der Anzahl Schülerinnen und Schüler bei der Zuweisung zu den differenzierten Bildungsgängen der Sekundarstufe I. Wie die Daten der Bildungsstatistik verdeutlichen, werden die Unterschiede nicht nur auf interkantonomer Ebene, sondern auch innerhalb eines Kantons auf regionaler und kommunaler Ebene sichtbar (vgl. Kap. 3.1, hier vorliegend).

Damit gemeinsame Rahmenbedingungen auf kantonomer und interkantonomer Ebene geschaffen werden können, werden in all den hier untersuchten Kantonen spezifische Stossrichtungen im Bereich der Systemsteuerung und Schulleitung sowie im Bereich der Qualitätsentwicklung verfolgt, die sich auf den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I auswirken:

Stossrichtung 1: Förderung einer innovativen Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Stärkung der Autonomie von Einzelschulen

Wie sich im Rahmen der Dokumentenanalyse gezeigt hat, verändert sich durch die Einrichtung der teilautonom geleiteten Schulen (vgl. Kap.. 7.2.2), die in all den vorliegend untersuchten Kantonen geplant oder bereits umgesetzt worden sind, das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle innerhalb des Schulsystems grundlegend: Auf der einen Seite wird das Schulsystem durch eine zentrale Steuerung beaufsichtigt, auf der anderen Seite werden die lokalen Einzelschulen und deren Akteure in ihrer Autonomie gestärkt. Voraussetzung dafür bildet unter anderem die Zusammenarbeit innerhalb der pädagogischen Einheit, die durch die Einrichtung einer professionellen Schulleitung geführt wird. Zum engeren Aufgabenbereich der Schulleitung gehört die Ausrichtung auf Resultate und Wirkungen schulischer Bildungsarbeit sowie die Optimierung interpersoneller Beziehungen zwischen Schulleitung und Kollegium. Von entscheidender Bedeutung ist, dass die Schulleitung in ihrer Funktion die *Eigenverantwortung* und *Eigeninitiative* einer jeden Lehrperson innerhalb der Schuleinheit zu würdigen und einzubeziehen versteht. Statt lediglich auf der Basis eines stillschweigenden Konsens sind Entscheidungen, bspw. hinsichtlich Zielvereinbarungen von Beurteilungs- und Förderaufgaben, auf der Grundlage eines vielschichtigen Meinungsaustausches der einzelnen Akteure zu treffen. Das Berücksichtigen der individuellen Fähigkeiten und das Fördern eines zielorientierten, vernetzten Zusammenarbeitens der einzelnen Akteure, nicht nur innerhalb eines Kollegiums, sondern im Schulganzen, stellt in einer teilautonom geleiteten Schule einen wichtigen Bestandteil der Schulkultur dar.

Die Akteure einer teilautonom geleiteten Schule entwickeln im Rahmen der kantonalen Gesetzgebung – in Form von Schulgesetzen, Lehrplänen, Übertrittsregelungen oder anderen Dokumenten – eine eigene an die lokalen Bedingungen angepasste Praxis. D. h., die Vorgaben auf kantonaler Ebene werden nicht einfach von den Akteuren übernommen, sondern werden adaptiert, interpretiert und transformiert, d. h., die institutionellen Vorgaben werden aktiv „rekontextualisiert“ (Fend 2006a, S. 175f.).

Das dieser Systemsteuerung zugrunde liegende dynamische Element der Eigenverantwortung führt zu einer innovativen Schul- und Unterrichtsentwicklung, die unter anderem den Umgang mit schulhausinternen Beurteilungs- und Förderaufgaben während des Überganges von der Primarschule zur Sekundarstufe I entscheidend prägt. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass besonders wirkungsvolle Organisationsformen der Schulgemeinden erkannt, allenfalls optimiert und als „Best Practice“ für andere Schulen verfügbar gemacht werden. Diesen Prozess gilt es an den Schulen auf der Grundlage der Teilautonomie einerseits zu fördern, andererseits aber auch zu lenken, damit die auf übergeordneter Ebene angestrebten Ziele sachgerecht und kohärent erreicht werden.

Stossrichtung 2: Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht

Mit Hilfe von Qualitätsmanagements sind die in den Einzelschulen unterschiedlichen Prozesse des Schulbetriebs und Unterrichts vergleichend zu kontrollieren, damit allfällige Schwachstellen aufgedeckt und geeignete Massnahmen zur Optimierung vorgeschlagen werden können (vgl. EDK 2007b, S. 4). Richtungweisend für die Unterrichtsqualität sind Untersuchungen zur Wirksamkeit der Schule, die aufzeigen, dass sich eine Schule als „gute Schule“ auszeichnet, wenn sie über eine klar definierte Leitung und eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen verfügt, und wenn ein kollektives Verantwortungsbewusstsein innerhalb des Lehrkörpers existiert. Diese Richtlinien reichen jedoch nicht aus, um die Schul- und Unterrichtsqualität zu beschreiben. Vielmehr müssen Evaluationsinstrumente und damit auch Kriterien und Indikatoren entwickelt werden, welche die Qualität im Umgang mit Beurteilungs- und Förderaufgaben messbar machen. Die Qualitätsmerkmale sind nicht abstrakt, sondern möglichst konkret zu formulieren, wobei Kriterien, Indikatoren und Standards zu unterscheiden sind. An oberster Stelle stehen

Kriterien, aus denen Indikatoren entwickelt werden, woraus dann die Formulierung von Standards erfolgt. Einige wenige der hier untersuchten Kantone verfügen bereits über klar definierte Kriterien, welche die Qualitätsmerkmale in Form eines Leitfadens konzipiert haben. Auf diese Weise können Ergebnisse von Leistungsmessung und Standarderreichung auf übergeordneter Ebene überprüft und verglichen werden. Noch sind die Evaluationsinstrumente, die Grundlage für die Sicherstellung der Schul- und Unterrichtsqualität auf lokaler bis hin zur interkantonalen Ebene bilden, in den einzelnen Kantonen unterschiedlich weit entwickelt. Wenn vergleichbare Resultate auf kantonaler und interkantonaler Ebene sichergestellt werden sollen, ist die Qualitätssicherung in Form von Qualitätszirkeln eine unabdingbare Voraussetzung.

Mit Hilfe von standardisierten Leistungstests sind Leistungen einer Klasse im Vergleich zu anderen im Rahmen der Qualitätssicherung zu überprüfen, die zu einer kohärenteren Beurteilungspraxis beitragen könnten – zu diesem Punkt (vgl. Kap. 13.2. hiernach). Eine einheitliche Quotenverteilung auf regionaler, kantonaler und interkantonaler Ebene ist hingegen eher schwierig umzusetzen, da die Leistungen in den einzelnen Schulgemeinden aufgrund äusserer Umstände, Standort der Schulen, Zusammensetzung der Klassen oder Bildungshintergrund der Eltern, unterschiedlich ausfallen. Die Quoten werden aber sowohl durch die Gestaltung der Verfahren selbst als auch durch die Gliederung der Sekundarstufen I geprägt.

Stossrichtung 3: Flexibilität und Durchlässigkeit auf struktureller Ebene

In der Schweiz bestehen zwischen den Kantonen und teilweise sogar auch innerhalb der Kantone grosse Unterschiede, was die Organisation der obligatorischen Schulzeit auf struktureller Ebene betrifft. Die Unterschiede sind teils bereits in der Schuleingangsphase ersichtlich, insofern als in den Kantonen die Kindergartenpflicht und die dortige Verweildauer unterschiedlich geregelt sind. Um die Bildungsungleichheit von fremdsprachigen Kindern oder von Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien auszugleichen, sind Massnahmen im Bereich der Frühförderung unerlässlich. Denn je früher mit dem Aufbau der Sprachförderung und der Zusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturen sowie mit gezielten Massnahmen im Bereich des Aufbaus emotionaler, kognitiver oder sozialer Kompetenzen begonnen wird, desto besser wird der Anschluss an schulische Anforderungen gewährleistet sein. Demzufolge sind die Startchancen für den Schulbeginn umso besser, wenn diese Kinder möglichst früh gefördert und sie über eine längere Dauer institutionelle Einrichtungen, wie bspw. Kindergarten oder andere Vorschulstufen, besuchen können (vgl. EDK 2007b, S. 3).

Wie die im Rahmen der Dokumentenanalyse gewonnen Ergebnisse deutlich zeigen, sind auch die Übertrittsverfahren von Kanton zu Kanton unterschiedlich geregelt, was sich sowohl formell, namentlich in der Dauer und im zeitlichen Verlauf des Selektionsprozesses, als auch materiell ausdrückt. Der Beginn der Beurteilungsphase einerseits und deren Abschluss mit dem Entscheid der Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Niveaus und Schultypen der Sekundarstufe I andererseits finden zu unterschiedlichen Zeiten statt, was sich insgesamt auf die Dauer des Selektionsprozesses auswirkt. Ein wesentlicher Unterschied liegt auch darin, dass in einigen Kantonen der Übertrittsentscheid am Ende der Primarschule provisorisch und in anderen wiederum definitiv gefällt wird. Die Durchlässigkeit ist mit einer provisorischen Entscheidung sicher besser gewährleistet als wenn der Entscheid bereits am Ende der Primarschule definitiv gefällt wird.

Die Gewähr der Durchlässigkeit steht zudem vornehmlich in Abhängigkeit mit der strukturellen Gestaltung der Sekundarstufe I. In einigen Kantonen sind bereits Modelle mit einer erhöhten Durchlässigkeit realisiert worden. Obwohl in einigen Kantonen noch traditionelle Strukturen vorzufinden sind, kann insgesamt festgestellt werden, dass in all den hier untersuchten Kantonen die Tendenz zu kooperativen, integrativen Schulstrukturen erkennbar ist. Die Veränderungen hin zu flexiblen und durchlässigen Modellen sind nicht zuletzt auf die durch das Har-moS-Konkordat vorgesehenen Koordinationsbestrebungen zurückzuführen. Darüber hinaus

sollten aber auch Rahmenbedingungen für das Übertrittsverfahren auf interkantonaler Ebene geschaffen werden, damit die Dauer, die Entscheidungsgrundlage, die Elemente des Verfahrens und die Art der Entscheidung (provisorisch oder definitiv) einheitlich geregelt werden können.

13.2 Stossrichtungen auf der Ebene der Leistungsbeurteilung

Wie aus der Dokumentenanalyse weiter ersichtlich wurde, existiert im Zusammenhang mit der Selektion im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, sowohl im inner- als auch im interkantonalen Bereich, keine auf der Basis von klaren Richtlinien strukturierte Praxis. Die Richtlinien zur Leistungsbeurteilung formulieren keine engen Rahmenbedingungen, sondern gewähren den Lehrpersonen einen erheblichen Beurteilungsspielraum (vgl. Lüders 2001a, S. 217ff., 2001b, S. 457f.). Daraus folgt, dass aufgrund dieses Beurteilungsspielraumes entsprechende Anforderungen an die Kohärenz in der Praxis zu stellen sind. In Anlehnung an die Theorie der Pädagogischen Diagnostik von Ingenkamp & Lissmann (2005) ist in diesem Zusammenhang zu fragen, inwieweit die Bewertungen von Schülerleistungen zu gültigen, zuverlässigen und somit fairen Zuweisungen führen. Denn die Schule ist gerade im Hinblick auf subjektiv geprägte Leistungsbeurteilungen und auf versteckte Mechanismen und Interaktionsprozesse, die Bildungsungleichheiten hervorbringen und verstärken, zu untersuchen. Hierzu stellen sich auf der einen Seite Fragen nach der kontrollierten Subjektivität, nach der Entkoppelung von Herkunft-Leistung sowie nach der Objektivität der Leistungsmessung. Auf der anderen Seite erfordert dies auch eine Überprüfung der Übertrittsverfahren, mithin der Beurteilungskriterien und damit einhergehend der Frage, inwieweit Testarbeiten, Aufgaben und Bewertungsformen eine Vergleichbarkeit und Chancengleichheit bei der Zuteilung garantieren. Die Hauptaussagen der Dokumentenanalyse können für die Perspektive der Leistungsbeurteilung wie folgt zusammengefasst werden:

Stossrichtung 4: Kontrollierte Subjektivität durch kommunikative Validierung

Wie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen, müssen die nach Prinzipien des qualitativen Paradigmas ausgerichteten Beurteilungskonzepte der einzelnen Kantone nicht den Ansprüchen objektiver, widerspruchsfreier und unveränderbarer Gütekriterien genügen. Beurteilung in Form einer Gesamtbeurteilung, wie sie in all den hier untersuchten Kantonen vorgeschrieben wird, ist grundsätzlich als ein Resultat subjektiver Einschätzung zu verstehen, das sich nicht nach objektiven Kriterien überprüfen lässt. Die kantonalen Richtlinien formulieren aus diesem Grund auch keine engen Rahmenbedingungen, sondern gewähren den Lehrpersonen einen gewissen subjektiven Beurteilungsspielraum, der aber zwingend nach qualitativ ausgerichteten Kriterien hin zu kontrollieren ist.

Übertrittsentscheide und die damit zusammenhängenden Leistungsbeurteilungen haben nach einem qualitativen Ansatz durch die Bündelung der Realitätsperspektiven mehrerer Akteure nach dem Kriterium der kommunikativen Validierung zu erfolgen. Die auf einem Konsens beruhende Auseinandersetzung aller Akteure bildet in den kantonalen Beurteilungskonzepten, insbesondere im Hinblick auf Übertrittsentscheide, ein wesentliches Element. Erst durch den Dialog zwischen den verschiedenen Akteuren kann die subjektiv geprägte Beurteilung und Einschätzung ergänzt, kontrolliert und bei Bedarf korrigiert werden. Bei Uneinigkeit zwischen den direkt betroffenen Akteuren werden weitere Akteure wie Schulleitung, Mitglieder der Schulpflege oder andere Fachpersonen einbezogen, welche die Entscheidungsfindung aus objektiverer Sicht zu klären versuchen. Damit sich die verschiedenen Akteure auch verantwortungsbewusst am Beurteilungsgeschehen einbringen können, ist eine transparente Vorgehensweise unerlässlich. Das heisst, dass für alle Beteiligten jeweils zum Voraus klar ersichtlich sein muss, zu wel-

chem Zweck eine Leistungsüberprüfung erfolgt und nach welcher Bezugsnorm, nach welchen Kriterien und nach welchem Notenmassstab die Leistung beurteilt wird.

Stossrichtung 5: Professionalisierung durch didaktische Reflexionen

Auf Ebene des Unterrichts sind Lehrpersonen beim Beurteilen mit dem Problem versteckter Mechanismen und Interaktionsprozesse konfrontiert, die das effektive Resultat der Leistungen von Schülerinnen und Schülern verzerren (vgl. Ingenkamp 1976, S. 24; Ziegenspeck 1999, S. 173ff.). Lehrpersonen haben sich dessen bewusst zu sein, weshalb ihr pädagogisches Handeln mittels didaktischer Reflexionen auch innerhalb einer Einzelschule zu entwickeln ist (vgl. Kap. 9, hier vorliegend).

Damit Übertrittsentscheide möglichst den Leistungen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers entsprechend erfolgen, sind den Lehrpersonen verschiedene Methoden zur Leistungsmessung aufzuzeigen und Beurteilungsinstrumente, bspw. in Form eines internetbasierten Praxishandbuchs, zur Verfügung zu stellen. Der Vorteil eines elektronischen Handbuchs besteht darin, eine Art Plattform für Lehrpersonen zu schaffen, wo theoretische Grundlagen und praxisbezogene Anleitungen sowie Fragen, Anliegen und Ideen zum Thema Beurteilung und Selektion erörtert und gegenseitig ausgetauscht werden können. Eine andere Möglichkeit stellt die der informellen Testarbeit dar, mit welcher die Bestimmung und Konkretisierung der Lernziele in einer didaktischen Reflexion vorgenommen und für das pädagogische Handeln im Bereich der Beurteilung nutzbar gemacht werden kann (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 173). Ferner kann die Kompetenz zur didaktischen Reflexion auch massgebend durch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen geschult werden, indem z. B. auf der Grundlage gegenseitigen Hospitierens Rückmeldungen in Form von Feedbacks gegeben werden. Die Grundlage hierfür bildet allerdings die Fähigkeit zum systematischen Beobachten. Ein solch „systematisches oder wissenschaftliches“ Beobachten, im Vergleich zum „naiven oder ungerichteten“ Beobachten, setzt zunächst voraus (vgl. Ingenkamp & Lissman 2005, S. 74), dass der Beobachtung eine präzise Fragestellung zugrunde gelegt wird, dass die Bedingungen der Beobachtung zuvor geklärt sind, dass die Kategorisierung der Verhaltensmerkmale festgelegt ist, dass die zu beobachtenden Verhaltensweisen aufgezeichnet werden sowie dass die Methode zur Auswertung der Ergebnisse definiert wird.

Mit Hilfe dieser hier ansatzweise aufgezeigten Ideen sind Beurteilungen auf versteckte Mechanismen und Interaktionsprozesse hin zu überprüfen und zu kontrollieren. Die Forderung nach Professionalisierung durch didaktische Reflexionen hat im Weiteren Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung, in deren Rahmen sich angehende oder bereits ausgebildete Lehrpersonen mit Fragen der Beurteilung auf wissenschaftstheoretischen Grundlagen und auch mit praxistauglichen Massnahmen auseinanderzusetzen haben.

Insbesondere im Hinblick auf die geschlechtergerechte Bewertung des Arbeits- und Lernverhaltens (fester Bestandteil der Übertrittsverfahren) ist ein reflexives Vorgehen erforderlich. Schulangepasstes bzw. schulunangepasstes, störendes Verhalten wird gerade bei Leistungsbeurteilungen und damit bei Übertrittsentscheidungen nicht selten zu ausschlaggebenden Faktoren (vgl. Haefeli & Schröder-Nef 1979, S. 77; Ingenkamp 1989, S. 60; Stöckli 1997, S. 95; Ziegenspeck 1999, S. 145ff.).

Stossrichtung 6: Objektivierung der Leistungsbeurteilung durch Schulleistungstests

Um die Leistungsbeurteilung zu objektivieren, können in Ergänzung zum subjektiv geprägten Lehrerurteil standardisierte Vergleichsprüfungen eingesetzt werden. Dadurch werden die Effekte des familiären Hintergrunds bei Zuweisungsentscheidungen erwiesenermassen reduziert (vgl. Baeriswyl, Wandeler, Trautwein & Oswald 2006, S. 388).

Um die Leistungsbeurteilung zu kontrollieren, stehen insgesamt verschiedene Instrumente zur Verfügung, die allerdings verschiedene Zwecke erfüllen: In einigen Kantonen werden hierzu Orientierungsarbeiten durchgeführt, die aber nicht zu Selektionszwecken eingesetzt werden. Im Kanton Bern wird mittels Durchführung der Orientierungsarbeiten die Objektivierung des Beurteilungsmassstabes der Lehrpersonen angestrebt, während in den anderen Kantonen mittels Orientierungsarbeiten die Erfassung des Lernstandes der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers sowie die Erfassung des Lernstands einer Klasse im Vergleich zu einer anderen im Vordergrund stehen. Im Kanton Luzern bilden die Ergebnisse aus den Orientierungsarbeiten vornehmlich Grundlage für darauf aufbauende individuelle Fördermassnahmen.

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass freiwillige Aufnahmeprüfungen für diejenigen Schülerinnen und Schüler auf kantonaler Ebene durchgeführt werden, deren Zuweisung durch die Lehrperson nicht mit den Erwartungen und Wünschen der Eltern übereinstimmt. Diese kantonalen Aufnahmeprüfungen messen aber lediglich die individuellen Leistungen einer einzelnen Schülerin oder eines Schülers, was einen flächendeckenden Vergleich zu anderen Schülerleistungen ausschliesst. Zudem bestätigen diese Prüfungen im Ergebnis meistens das Lehrerurteil, weshalb die Chancen auf einen Niveau- oder Schultypwechsel eher gering sind. Einerseits kann diese niedrige Erfolgsquote darauf zurückgeführt werden, dass der Entscheid wirklich den Leistungen entsprechend getroffen worden ist, andererseits besteht aber auch der Verdacht, dass die Prüfungen per se nicht erfolgsorientiert ausgerichtet werden können, ansonsten die Zuverlässigkeit einer schulischen Selektion grundsätzlich in Frage gestellt werden müsste. Letztlich verschärft die Durchführung solcher Prüfungen die soziale Segregation und damit einhergehend die Diskriminierung gewisser Schülerschichten.

Demgegenüber können lernzielorientierte oder kriteriumsorientierte Testverfahren – wie sie bereits in einigen Kantonen im Zusammenhang mit den HarmoS-Vorlagen angewendet werden – die Lehrpersonen dabei unterstützen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler über den Rahmen der eigenen Klasse hinaus treffender einzuschätzen sowie die Leistungsfähigkeit der gesamten Klasse in einem grösseren Kontext zu beurteilen. Die freiwillig durchzuführenden Leistungstests dienen jedoch nicht der Selektion, sondern ermöglichen den Lehrpersonen Erkenntnisse über den Stand der Lernenden in Bezug auf die Lernziele des Lernplans und über den Stand der Klasse in Bezug auf die Zielerreichung im Vergleich mit anderen Klassen. Mit Hilfe von Leistungstestarbeiten können nicht nur die Leistungen der Lernenden objektiver eingeschätzt werden, sondern sie geben darüber hinaus auch Aufschluss, inwieweit die Schülerschaft bestimmte Lernziele (Standards) beherrscht und in welchen Bereichen allenfalls Lücken bestehen.

Etwas weiter führen die bezugsgruppenorientierten Schulleistungstests, die Vergleiche von Schülerleistungen zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb einer Region, eines Kantons oder über die Kantonsgrenze hinweg erlauben. Die Konstruktion dieser Schulleistungstests erfolgt nach Kriterien der klassischen Testtheorie, die grob folgende Vorgehensweise voraussetzt: vorbereitende Planung, curriculare Analyse, Aufgabenkonstruktion, Aufgabenanalyse und Eichung (vgl. Ingenkamp & Lissmann 2005, S. 158). Schulleistungstests eignen sich insbesondere für die Einteilung einer Schülerschaft zu den differenzierten Bildungsgängen, weil die Orientierung an einer grösseren Schülerpopulation eine genauere Feststellung der Leistung ermöglicht, als wenn diese im kleinen Rahmen innerhalb einer Klasse erfolgt. Wird ein bezugsgruppenorientierter Test für die Zuweisung zu weiterführenden Schullaufbahnen, bspw. zur *Orientierung* oder *Ergänzung* des Selektionsentscheides eingesetzt, ist der Test zuvor einer gründlichen Prüfung zu unterziehen (vgl. Lehmann 2002, S. 140). Wichtig ist in erster Linie, dass der Test von einer unabhängigen Stelle anonymisiert ausgewertet, nach festgelegten und verbindlichen Krite-

rien korrigiert wird und das Verhältnis zwischen den Lernzielen (Standards, Kompetenzmodelle, Lehrpläne, Lehrmittel, Unterrichtsinhalte) und Testaufgaben kongruent ist (vgl. Moser 2008, S. 51; Roick 2008, S. 279f.). Wie die interkantonale Dokumentenanalyse allerdings zeigte, sind in den hier untersuchten Kantonen bezugsgruppenorientierte Testverfahren zwecks Selektion nicht vorgesehen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ein überregional verbindlicher, einheitlicher Referenzrahmen in Form von Schulleistungstests oder Vergleichsarbeiten zur Optimierung eines leistungsgerechteren Übertrittsverfahrens beitragen kann. Allerdings ist einzuwenden, dass die Ergebnisse solcher Testarbeiten wiederum durch Effekte, wie Tagesform, Erfolgsdruck, ungewohnte Situation oder Prüfungsangst, beeinträchtigt werden können (vgl. Cortina 2008, S. 55ff.). Demgegenüber weisen Lehrerurteile aufgrund der vielschichtigen und prozessorientierten Beurteilungsgrundlage vollständigere und umfassendere Informationen auf als punktuelle Prüfungen. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass ein zuverlässiges Urteil einer Schullaufbahnentscheidung zwingend aus einer Kombination beider Informationsquellen besteht.

13.3 Stossrichtungen auf der Ebene der individuellen Förderung

Schul(miss)erfolg steht nach dem konflikttheoretischen Ansatz von Bourdieu & Passeron (1971) in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft und der Ausstattung des kulturellen Kapitals der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bourdieu & Passeron 1971; vgl. Bourdieu 1982, 1983). Für schulische Leistungen und der damit einhergehende Bildungserfolg spielen allerdings nicht nur die primären Herkunftseffekte (Sozialisationsbedingungen im Elternhaus, sozio-ökonomische Ressourcen etc.) eine entscheidende Rolle, sondern auch die sekundären Herkunftseffekte, die bspw. die elterlichen und individuellen Bildungsentscheidungen beeinflussen (vgl. Boudon 1974). Weil die Schichtzugehörigkeit, insbesondere für den Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I, entscheidend ist, werden Schülerinnen und Schüler mit hohem Sozialstatus, die bereits in der Familie spezielle Förderungsmöglichkeiten erhalten, auch in der Schule privilegiert, während Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigeren Sozialstatus oder mit Migrationshintergrund in der Schule häufig benachteiligt sind (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002, S. 109f.; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002, S. 74). Daraus folgt, dass aufgrund der Wirkungen primärer und sekundärer Herkunftseffekte Massnahmen nicht nur auf Ebene der Harmonisierung und Objektivierung, sondern auch auf Ebene der individuellen Förderung zu ergreifen sind. Wie Fend (1998) betont, ist allerdings aufgrund der stetig werdenden Anforderungen und den damit beeinträchtigten Bewältigungsmöglichkeiten der Lehrpersonen zu untersuchen, wie die Institution Schule auf die Bedürfnisse benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu reagieren hat, damit individuelle Förderung überhaupt gelingen kann.

Im Rahmen der Dokumentenanalyse wurde erläutert, welche Massnahmen im Zusammenhang mit der Differenzierung im Bereich der individuellen Förderung in den einzelnen Kantonen ergriffen werden, um den sozialen Disparitäten entgegenzuwirken:

Stossrichtung 7: Innere Differenzierung durch methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenzen

Die Forderung nach Differenzierung geht mit einer Weiterentwicklung des Unterrichts einher, was hohe Ansprüche an die Lehrperson stellt. Damit individuelle Förderung im binnendifferenzierten Unterricht realisiert werden kann, muss die Lehrperson Inhalte gewichten, Basislernziele und erweiterte Lernziele differenzieren, bedeutsame Lerninhalte auswählen und die geeigneten Methoden und Sozialformen einsetzen können. Dabei müssen die frontale Instruktion, das kooperative und entdeckende Lernen sowie die offenen Unterrichtsformen gezielt und reflektiert

angewendet werden. Auf das Erreichen von Mindeststandards ist dabei insbesondere bei sozio-ökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen oder fremdsprachigen Familien Wert zu legen, indem Zeit zum wiederholenden Üben und Vertiefen der Kernziele zur Verfügung gestellt wird. Wenn Individualisierung im Sinne eines allgemeinen Lehr- und Lernprinzips einer Schule umgesetzt werden soll, sind Lehrpersonen so aus- und weiterzubilden, dass sie über die hierzu erforderlichen methodisch-didaktischen Kompetenzen verfügen. Hierzu ist geeignetes Material zur Verfügung zu stellen, damit die Lehrpersonen in ihrer Arbeit, gerade im Hinblick auf das Arrangieren des Unterrichts und auf das Beobachten der Lernprozesse, unterstützt werden können. Beobachtungsprotokolle und Muster zur Auswertung der Unterrichtseinheiten sind hierfür nützliche Instrumente. Wichtig ist ausserdem, dass die Lehrmittel bereits nach differenzierten Aufgabenstellungen gegliedert sind und darauf aufbauend noch weitere Aufgabensammlungen mit Korrekturschlüssel zur Verfügung gestellt werden.

Damit ein nach individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteter Unterricht gelingen kann, sind nicht nur methodisch-didaktische, sondern insbesondere auch diagnostische Kompetenzen einer Lehrperson erforderlich. Die Voraussetzungen für einen an individuellen Bedürfnissen ausgerichteten Unterricht bilden die Analyse und Diagnose des Lernens, um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vor, während und nach eines Lernprozesses festzustellen und das weitere Vorgehen planen zu können. Ein wichtiges Element dafür stellt das formative Beurteilen von Schülerleistungen dar. Diese Art von Rückmeldung steht im Dienste der Förderung individueller Lernprozesse, indem das Selbstvertrauen und das Vertrauen in das Können und in die Leistungsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern gestärkt werden. Durch regelmässige freie oder systematische Beobachtungen der Lehrperson werden die Schülerinnen und die Schüler in der Art des Lernens beobachtet und hieraus Stärken und Schwächen erkannt. Auch die Lernenden werden mittels Selbst- und Fremdbeobachtung aufgefordert, ihr Handeln zu reflektieren, ihre Arbeits- und Lerntechniken zu beobachten und zu beurteilen. Positiv zu werten ist in diesem Zusammenhang auch der mit standardisierten Leistungstests verbundene Nutzen der Diagnose, womit Begabungen und Teilleistungsschwächen der Schülerinnen und Schüler objektiv festgestellt werden können.

Stossrichtung 8: Erweiterung der elterlichen Schulwahlentscheidungsprozesse durch partizipationsorientierte Schulentwicklung

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind bei der Auswahl ihrer Schullaufbahn oft benachteiligt, nicht nur weil ihre Eltern über unzureichende Sprachkenntnisse verfügen, sondern auch weil ihnen die für den Bildungserfolg notwendigen Ressourcen fehlen. Häufig sind sie zudem nur mangelhaft über das schweizerische Schulsystem informiert und sich der Tragweite von Schullaufbahnentscheidungen zu wenig bewusst. Im Gegensatz oder in Ergänzung zum Bourdieu-Paradigma konzentriert sich der Boudon-Goldthorpe-Ansatz vor allem auf die Entscheidungsprozesse, die in den Schnittstellen der Übergänge in den Bildungskarrieren wirksam werden. Die Rational-Choice-Theorie besagt, dass die Schullaufbahn auch in Abhängigkeit mit der elterlichen Schulwahlentscheidung steht, die sich auf die institutionellen Verteilungsprozesse auswirkt (vgl. Boudon 1974, 1981; Goldthorpe 2000). Eltern mit hohem Sozialstatus sind insgesamt darum bemüht, dass ihre Kinder später einmal über ähnliche Bildungsniveaus und Berufsaussichten verfügen wie sie selber (vgl. Becker 2004, S. 167). Ihre Erwartungen verstehen sie aufgrund der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, und aufgrund ihrer Bildungsnähe auch gezielter umzusetzen als bildungsferne Eltern. Inländischen Eltern gelingt es dementsprechend im Vergleich zu zugewanderten Eltern besser, ihre Kinder auch vor einem negativen Selektionsentscheid zu schützen (vgl. Haeberlin et al. 2005, S. 117; Neuenschwander et al. 2005, S. 35).

Damit Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Bildungsprozessen ihrer Kinder verantwortungsbewusst partizipieren können, ist eine intensive Arbeit

mit Eltern aus anderen Kulturen notwendig. Nebst Bemühungen auf Ebene der Sprache (Sprachkurse, Übersetzungshilfen etc.) sind Massnahmen auf Ebene der sozialen Integration und der Zusammenarbeit mit den Eltern zu treffen. Es geht dabei im Wesentlichen um den Aufbau eines gegenseitigen respektvollen Umgangs untereinander und um die Verstärkung des Gemeinsinns und um die Partizipation von Schülerinnen, Schülern und Eltern am Förderungsprozess. Gemeinschaftsbildende Anlässe, wie etwa themenübergreifende Schulprojekte oder Quartierfeste, bilden für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ideale Voraussetzungen. Darüber hinaus sind Zusammenkünfte der Eltern zu organisieren, damit zu pädagogischen Themen (z. B. Freizeitgestaltung und ihre Auswirkung auf schulische Leistungen etc.) Gedanken ausgetauscht werden können. Ein guter Informationsfluss zwischen den Eltern der Schülerinnen und Schüler und den Lehrpersonen wirkt sich letztlich auf den Übertrittsentscheid nachhaltig aus.

Stossrichtung 9: Vernetzung der Akteure und Bereitstellung von Ressourcen

Um spezifische Benachteiligungen auszugleichen, ist geeignetes soziales Kapital zur Verfügung zu stellen, wobei insbesondere auf die Bedeutung der Ressourcenzusammenlegung in Lebensgemeinschaften hingewiesen wird (vgl. Coleman 1973a S. 1f., 1973c, S. 366, 1974/75, S. 758ff., 1979, S. 100f.). Innovationen im Bereich des sozialen Kapitals bedingen eine umfassend veränderte Lernkultur, die die Beteiligung aller Akteure im Sinne eines solidarischen, kooperierenden Verhaltens und eines Bewusstseins der Funktion der Schule für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler erfordert. Angebote im Bereich der individuellen Förderung beschränken sich demzufolge nicht auf schulhausinterne Innovationen, sondern erstrecken sich auf das gesamte soziale Umfeld einer Schülerin oder eines Schülers.

Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Bedeutung einer konstruktiven Zusammenarbeit der Schule mit Eltern ausländischer Herkunft und die daraus resultierende Notwendigkeit eines sozialen Netzwerkes. Namentlich für Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten oder fremdsprachigen Familien erscheint es im Hinblick auf deren schulische Leistungen und des damit zusammenhängenden Verlaufs ihrer Schullaufbahn zentral zu sein, dass sie innerhalb eines starken sozialen Netzwerkes betreut, unterstützt und gefördert werden. Ein soziales Netzwerk kann aus Verwandtschafts- oder Nachbarsgruppen, aber auch aus institutionellen familienergänzenden Einrichtungen, wie bspw. Mittagstische, Aufgabenhilfen, Kindergrippen oder Ganztageschulen, bestehen. Nebst der Zusammenarbeit Eltern-Schule, umfasst die Vernetzung der Akteure auch die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, die im Wesentlichen aus gegenseitigen Hospitationen, gemeinsamen Vorbereitungen und Besprechungen des Unterrichts bestehen. Innerhalb eines Lehrerteams, das bei Bedarf auch im Teamteaching unterrichtet, sind Anforderungen einer individuellen Förderung besser zu bewältigen als im Alleingang.

Auch die Schülerinnen und Schüler werden zur Zusammenarbeit aufgefordert, indem sie sich in ihrem Lernen gegenseitig unterstützen und Hilfestellungen anbieten. Hierzu werden den Schülerinnen und Schülern auch geeignete Techniken des selbstregulierten und des sozialkooperativen Lernens vermittelt. Diese Techniken umfassen den Umgang mit der Zeiteinteilung, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, die Mitarbeit im Unterricht, das Aufteilen und Strukturieren eines Auftrages, die Konzentration und Rhythmisierung von Arbeits- und Erholungsphasen, Strategien zum Behalten, die Benützung von Hilfsmitteln, das Reflektieren der eigenen Arbeit sowie derjenigen der anderen. „Lerntagebücher“ oder „Lernjournals“ sind geeignete Hilfsmittel, um die eigenen Fortschritte des Lernens und derjenigen der anderen festhalten können. Es geht dabei um die Reflexion der persönlichen Lerntechniken, aber auch um die Stärkung von Selbstvertrauen, Motivation und Interesse am Lernen sowie um das gemeinsame Lernen in einer Klassengemeinschaft.

Inwieweit die Fördermassnahmen und -angebote umgesetzt werden können, hängt von den zur Verfügung gestellten finanziellen, personellen und materiellen Ressourcen ab. Im Zusammenhang mit der Integration lernschwacher Schülerinnen und Schüler erfolgt in den einzelnen Kantonen die Ressourcenverteilung auf der Grundlage eines Sozialindexes, womit die unterschiedlichen Belastungen ausgeglichen werden können. Das Angebot der individuellen Förderung im Bereich des heilpädagogischen Unterrichts, der Hausaufgabenhilfe oder des DaZ-Unterrichts wird in all den hier untersuchten Kantonen durch finanzielle, materielle und personelle Ressourcen unterstützt. Anders verhält es sich mit der individuellen Förderung im Bereich der inneren Differenzierung, wofür fast ausschliesslich nur materielle Ressourcen eingesetzt werden, obwohl gerade Formen des Teamteaching vornehmlich personelle und daher auch finanzielle Ressourcen erfordern. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang das Kaskadenmodell des Kantons Basel-Stadt, das unabhängig des heilpädagogischen Angebots kollektive Ressourcen für alle Schülerinnen und Schüler innerhalb des Regelunterrichts zur Verfügung stellt, welche vorab für Teamteaching oder flexible Lerngruppen eingesetzt werden können.

Wie Cohen, Raudenbush & Loewenberg (2002) in ihren Untersuchungen darlegen, ist allein das Bereitstellen von Ressourcen für eine individuelle Förderung hingegen nicht ausreichend. Inwieweit Ressourcen von den Schülerinnen und Schülern auch genutzt werden können, steht in Abhängigkeit zum komplexen interaktiven Geschehen und deren Umgebung (vgl. Cohen, Raudenbush & Loewenberg 2002, S. 86ff). Die Lernumgebung als gemeinschaftsbildender Raum sollte daher von einer wohlwollenden und unterstützenden Betreuung geprägt sein (vgl. OECD 2004, S. 18). Eine auf Vertrauen basierende Schulgemeinschaft, in der kulturelles Kapital in Form von sozial anerkannten Zielen, Werthaltungen und Einstellungen zum Tragen kommen sollten (vgl. Bourdieu & Passeron 1971), setzt vorab eine berufsethische Haltung der Lehr- und Betreuungspersonen voraus, damit überhaupt die Andersartigkeit und hiermit insbesondere die Bedürfnisse benachteiligter Schülerinnen und Schüler beachtet und gewürdigt werden können (vgl. Hanke 2005, S. 116).

13.4 Zusammenfassung und Ausblick

Schulische Selektionsverfahren haben in einer meritokratischen Gesellschaft auf der Grundlage der individuell erbrachten Leistungen zu erfolgen (vgl. Fend 2006a, S. 46f.). Diese berechtigen am Ende der Primarschule zum Besuch einer Sekundarstufenklasse mit erweiterten Ansprüchen oder Grundansprüchen und rechtfertigen letztlich auch die später damit verbundenen unterschiedlichen Stellungen und Positionen in der Gesellschaft (vgl. Kap. 2, hier vorliegend). Wie die ausgeprägten regionalen, geschlechtsspezifischen und sozialen Disparitäten bei Bildungsübergängen zeigen, ist eine erfolgreiche Schullaufbahn hingegen nicht allein von Begabung, Anstrengung und Leistung abhängig (vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2002; vgl. Coradi Vellacott & Wolter 2005; Zutavern, Brühwiler & Biedermann 2002; vgl. Ramseier & Brühwiler 2003). Vielmehr werden Selektionsentscheide, insbesondere im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I, weitgehend auch durch leistungsfremde Variablen, wie Wohnort, Geschlecht oder soziale Herkunft, mitbestimmt (vgl. Kronig 2007a, S. 210ff.; SKBF 2010, S. 34; Kap. 3). Zusammenfassend ergeben sich drei Problembereiche, die im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I auftreten:

- Das Problem der territorialen Verzerrung: Weil in der Schweiz das Schulwesen föderalistisch organisiert ist, herrscht bei den Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I eine grosse Vielfalt (vgl. Hördegen 2005, S. 228). Die ausgeprägte Variation im Umgang mit der schulischen Selektion, die sich namentlich in der Diskrepanz der Quotenverteilung widerspiegelt, führt dazu, dass sich Übertrittsentscheide massgeblich nach örtlichen Gegebenheiten richten und nicht ausschliesslich nach den individu-

ellen Begabungs- und Leistungspotenzialen der Schülerinnen oder Schüler (vgl. Kronig 2007a, S. 14ff.; Kap. 3.1, hier vorliegend).

- Das Problem des subjektiv geprägten und klassenbezogenen Lehrerurteils: Nebst der äusserst heterogenen Vorgehensweise bei Übertrittsverfahren auf regionaler Ebene zeigt sich, dass die Selektionsentscheide im Zusammenhang mit den Übertritten von der Primarschule zur Sekundarstufe I nicht auf einer durch klare Richtlinien strukturierten Praxis beruhen. Die Richtlinien zur Leistungsbeurteilung formulieren keine engen Rahmenbedingungen, sondern gewähren den Lehrpersonen einen gewissen Beurteilungsspielraum (vgl. Ingenkamp 1971, S. 192f.; Lüders 2001a, S. 217ff., 2001b, S. 457f.; Terhart 1999, S. 277; Kap. 13.2, hier vorliegend). Insbesondere, weil sich das Lehrerurteil meist ausschliesslich am Bezugsrahmen einer einzigen Klasse orientiert, stellt sich die Frage, inwieweit die Leistungsbeurteilungen und damit Übertrittsentscheide klassenübergreifend bzw. überregional vergleichbar sind.
- Das Problem „Fördern und Auslesen“: Für die Reduzierung primärer Herkunftseffekte sind Investitionen im Bereich der individuellen Förderung unerlässlich. Nun zeigt sich aber, dass Bemühungen im Bereich der individuellen Förderung während der Selektionsphase oft vernachlässigt werden, wenn das Ziel der Auslese im Vordergrund steht (vgl. Streckeisen 2007a, S. 133f., 2007b, S. 33f.; Kap. 9.2.1, hier vorliegend). Lehrpersonen sind in der Regel bemüht, die Zuweisung ihrer Schülerinnen und Schüler aufgrund von deren schulischen Leistungen zu begründen. Aus diesem Grund, aber auch um den Anschluss an die Leistungsanforderungen eines höheren Schultyps auf der Sekundarstufe I zu gewährleisten, werden Unterrichtsinhalte sowie Leistungsüberprüfungen von den Lehrpersonen anspruchsvoll arrangiert. Daraus folgt, dass namentlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien, nicht zuletzt wegen fehlender Unterstützung durch ihr familiäres oder soziales Umfeld den hohen Anforderungen kaum noch gerecht werden können. In Anbetracht der ausgeprägt heterogenen Leistungsunterschiede innerhalb einer Klassengemeinschaft, die sich durch die Selektionsprozesse während des Überganges von der Primarschule zur Sekundarstufe I deutlich verschärfen, sind Massnahmen im Bereich der individuellen Förderung letztlich nicht nur für sozio-ökonomisch benachteiligte oder fremdsprachige, sondern für *alle* Schülerinnen und Schüler zu arrangieren, damit den individuellen Bedürfnissen entsprechend Rechnung getragen werden kann (vgl. Coleman 1992, S. 348ff.).

In den theoretischen Ausführungen zum Spannungsfeld zwischen dem Ziel der Chancengleichheit einerseits und der feststellbaren sozialen Ungleichheit in der Bildung andererseits wurde darauf hingewiesen, dass die Schwierigkeiten der Bildungsbenachteiligung im Allgemeinen auf eine komplexe Wechselwirkung verschiedenster Faktoren zurückzuführen sind und in den Schnittstellen zwischen den Bildungsgängen besonders deutlich hervortreten (vgl. SKBF 2010, S. 34; Kap. 5 u. 6, hier vorliegend). Aufgrund dieser Tatsache liegt das besondere Problem der Bildungsbenachteiligung im Rahmen schulischer Selektionen darin, dass dieses vor dem Hintergrund der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und im Zusammenspiel mit anderen Subsystemen zu betrachten ist. Wie im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung deutlich wurde, ist von drei gemeinsamen Perspektiven auszugehen, die für schulische Selektionsprozesse derzeit wegleitend sind: Erstens von der Perspektive auf der Ebene der Rahmenbedingungen, zweitens von der Perspektive auf der Ebene des klasseninternen und -übergreifenden Leistungsvergleichs und drittens von der Perspektive auf der Ebene der inneren Differenzierung:

1. Perspektive auf der Ebene der Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 7): Schulische Verteilungsprozesse haben zunächst den normativen Ansprüchen nach Leistungsgerechtigkeit und Mobilität zu genügen, was gemeinsame Rahmenbedingungen auf übergeordneter Ebene (Makroebene) in Form gesetzlicher Vorlagen, Richtlinien und Überprüfungsverfahren voraussetzt. Den Stossrichtungen zur Harmonisierung folgend ist die Problema-

tik der territorialen Verzerrung der Bildungschancen hingegen nicht allein mit einer Gleichmacherei zu lösen. Die Perspektive der Harmonisierung, die hier im Sinne einer *differenzierten* Harmonisierung zu verstehen ist, zeigt auf, dass unter Berücksichtigung lokaler Bedingungen einheitliche Rahmenbedingungen für das Übertrittsverfahren auf Makroebene des Bildungssystems zu schaffen sind. Eine interkantonale Koordination und Kooperation umfasst sowohl Massnahmen im Bereich der Schulleitung, der Qualitätsentwicklung und -sicherung als auch Massnahmen, die den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I in formeller sowie in materieller Hinsicht regeln.

2. Perspektive auf der Ebene der Leistungsbeurteilung (vgl. Kap. 8): In *Ergänzung* zum Lehrerurteil, das zusätzlich auch mit Hilfe kommunikativer Validierung und didaktischer Reflexionen in seiner Subjektivität zu kontrollieren ist, könnten standardisierte Schulleistungstests über einen grösseren Raum hinweg zu objektiveren und damit zu verlässlicheren Zuweisungen führen. Daraus folgt, dass Leistungsbeurteilungen und die damit zusammenhängenden Übertrittsentscheidungen in der Verflechtung verschiedenster Informationsquellen zu erfolgen haben, was sowohl nach qualitativen als auch nach quantitativen Beurteilungsparadigmen ausgerichtete Instrumente erfordert. Noch besteht aus Sicht der Bildungsforschung aber grosse Unklarheit, welche Bedingungen standardisierte Testverfahren erfüllen müssen, damit sie wirklich zu objektiveren Resultaten bei schulischen Selektionsprozessen beitragen.
3. Perspektive auf der Ebene der inneren Differenzierung (vgl. Kap. 9): Das Bildungssystem als Teil einer demokratischen, modernen Gesellschaft hat nicht zuletzt auch den Ansprüchen der Integration zu genügen, indem die Teilnahme der einzelnen Akteure gefördert und deren Zugehörigkeit gestärkt wird. Damit ein nach individuellen Bedürfnissen ausgerichteter Unterricht auf der Basis der inneren Differenzierung auch gelingen kann, müssen Lehrpersonen über vielfältige methodisch-didaktische und diagnostische Kompetenzen verfügen. Ferner setzt individuelle Förderung auch eine partizipationsorientierte Arbeitsweise voraus, damit sich die einzelnen Akteure (Schülerinnen, Schüler und Eltern) angemessen einbringen können. Grundsätzlich ist darauf hinzuwirken, dass die individuelle Förderung mit der Vernetzung der einzelnen Akteure und dem Einsatz der Ressourcen in einem gegenseitigen Wechselverhältnis steht.

Der vorliegenden Arbeit liegt die zentrale Frage zugrunde, wie die Kantone schulische Übergänge organisieren, damit Bildungsbenachteiligungen durch institutionelle Bedingungen weitgehend vermieden werden können (vgl. Kap. 10). Als Ergebnis ist festzuhalten, dass in den einzelnen Kantonen sowohl in formeller als auch in materieller Hinsicht eine ausgeprägte Vielfalt an Übertrittsverfahren vorliegt, die sich auf die Selektionsprozesse während des Überganges von der Primarschule zur Sekundarstufe I, namentlich in den Bereichen Beurteilung und Förderung, unmittelbar auswirkt (vgl. Kap. 11). Aufgrund dieser heterogenen Vorgehensweisen erfolgen Selektionsentscheidungen in den einzelnen Kantonen unterschiedlich, was zu Chancengleichheiten auf interkantonaler Ebene führt. Bund und Kantone reagieren auf diese Problemlage verschiedenartig, wobei Massnahmen sowohl auf der Ebene der Systemsteuerung, auf der Ebene der Leistungsbeurteilung als auch auf der Ebene der inneren Differenzierung zum Tragen kommen. Bei der Einführung neuer Strategien sind trotz Inkonsistenzen in der Vorgehensweise, Ungleichzeitigkeiten in der Implementierung und noch ungelöster Entwicklungserfordernisse Gemeinsamkeiten (vgl. Stossrichtungen, Kap. 12, 13) festzustellen, die für eine Optimierung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I potenziell beitragen.

Aufgrund der zurzeit erst im Anfangsstadium stehenden Entwicklungen kann auf der Grundlage der hier vorliegenden Untersuchung kein abschliessendes Urteil über die Wirkung der zu beschliessenden Regelungen bzw. der zu ergreifenden Massnahmen erwartet werden. Hierzu wären die Konsequenzen rechtlicher Regelungen und Massnahmen für die Bildungsbeurteilung empirisch zu untersuchen. Um ein kohärentes Vorgehen bei der Gestaltung der schulischen Übergänge zu fördern, sind insbesondere weiterführende Rezeptionsstudien zu Rahmenbedingungen auf Systemebene und damit verbunden Untersuchungen auf Unterrichts- und

Schulebene erforderlich. Empirisch gestütztes Beschreibungs- Erklärungs- und Veränderungswissen kann nur bereitgestellt werden, wenn Kontextmerkmale, Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse systematisch untersucht werden.

Entwicklungsprozesse – so die Haupteckdaten der vorliegenden Untersuchung – beschränken sich nicht auf Fragen der schulischen Selektion im Bildungssystem in spezifischer Hinsicht, sondern betreffen die Vernetzung der verschiedenen Ebenen innerhalb des Systems und letztlich in globaler Weise den Staat als Ganzes. Fragen zu schulischen Selektionen sind daher nicht nur innerhalb des eigenen Systems zu betrachten, sondern auch in Verbindung mit der Sozial-, Familien- und Integrationspolitik, was sich letztlich auch auf die Ressourcenzuteilung von Sondermitteln zum Ausgleich sozialer Disparitäten auswirkt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I eine Herausforderung an die gesamte Gesellschaft darstellt, die vor allem im Zusammenhang mit schulischen Selektionsprozessen auf kantonaler und interkantonaler Ebene immer mehr an Bedeutung gewinnt. Damit die Chancengleichheit als politische Zielsetzung bei schulischen Übergangsprozessen nicht nur Fiktion bleibt, sind sowohl Steuerungsprozesse auf der Systemebene als auch Kooperationsprozesse innerhalb der Institutionen zu fördern.

Es ist in erster Linie Aufgabe des Gesetzgebers und der Verwaltung, Rahmenbedingungen zu schaffen, die zur Optimierung des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I beitragen. Es darf indessen nicht ausser acht gelassen werden, dass Erneuerungen auf rechtlicher Ebene und die damit einhergehende Umsetzung auf der Schulebene erst dann eine Chance auf Akzeptanz und Erfolg haben, wenn dies auf Grundlage eines dynamischen Prozesses im Dialog zwischen den beteiligten Akteuren geschieht. Die Erreichung dieses Ziels gelingt vor allem dann, wenn sich die einzelnen Akteure an einem ihnen vorgegebenen gesetzlichen Rahmen zu orientieren haben und gleichzeitig bei der Ausgestaltung der Lernprozesse nicht übermässig eingeschränkt werden. Eine entwicklungsfähige Bildungspolitik erfordert insbesondere die Einbindung der an unmittelbaren Bildungsprozessen beteiligten Akteure – Schülerinnen, Schüler, Eltern, Schulleitung, Lehrpersonen, kommunale Aufsichtsbehörden und Betreuungspersonen in familienergänzenden Einrichtungen – auf Schul- und Unterrichtsebene. Namentlich die Lehrerinnen und Lehrer, die sowohl innerhalb der Schule allgemein als auch im Unterricht spezifisch ihre vielfältigen Pflichten und Aufgaben engagiert und verantwortungsbewusst wahrzunehmen haben, sind letztlich Garanten für das Funktionieren eines leistungsgerechten, förderorientierten und qualitativen Bildungssystems. Diese Überlegungen sind im Hinblick auf die Koordination gemeinsamer Perspektiven auf interkantonaler Ebene notwendig, um geltende Verfahrensweisen neu zu überdenken und veränderte Rahmenbedingungen für innere Bedingungen des Unterrichts während des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I zu schaffen.

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 11.1.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Zürich	151
Abb. 11.2.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton St. Gallen.....	171
Abb. 11.3.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Schwyz	189
Abb. 11.4.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Luzern	207
Abb. 11.5.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Basel-Stadt	226
Abb. 11.6.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Bern.....	244
Abb. 11.7.1	Ablaufschema des Übertrittsverfahrens im Kanton Thurgau	262

Tabellenverzeichnis

Tab. 3.1	Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp im achten Schuljahr. Vergleich der Kantone in der deutschen Schweiz (mit Ausnahme Kt. BS) für das Schuljahr 2008/09. Quelle der Rohdaten: Statistik der Schüler und Studierenden BFS 2010 und eigene Berechnung	26
Tab. 3.2	Übertrittsquoten 2007/08 in die Sekundarstufentypen mit Grundanforderungen (GA) resp. Sekundarstufentypen mit erweiterten Ansprüchen (EA) ab der 6. Klasse. Quelle: Statistik der Schülerinnen und Schüler der BK/BE 2009	27
Tab. 3.3	Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Geschlecht und Schultyp, 1980-2005. Quelle: Rohdaten der Statistik BFS 2007..	29
Tab. 3.4	Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalität und Schultyp, 1980-2005. Quelle: Rohdaten der Statistik BFS 2007.	32
Tab. 8.6	Typische Prüfsteine zur Beurteilung von Schulleistungstests. Quelle: Schneider, W. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Hogrefe 2008	100
Tab. 11.1.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Zürich	165
Tab. 11.1.4.2	Übersicht Kanton Zürich: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung	167
Tab. 11.2.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton St. Gallen.....	184
Tab. 11.2.4.2	Übersicht Kanton St. Gallen: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.....	185
Tab. 11.3.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Schwyz.	202
Tab. 11.3.4.2	Übersicht Kanton Schwyz: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung	203
Tab. 11.4.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Luzern	221
Tab. 11.4.4.2	Übersicht Kanton Luzern: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung	222
Tab. 11.5.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Basel-Stadt.	239
Tab. 11.5.4.2	Übersicht Kanton Basel-Stadt: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung	240
Tab. 11.6.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Bern.....	258
Tab. 11.6.4.2	Übersicht Kanton Bern: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung.....	259
Tab. 11.7.4.1	Entscheidungsgrundlage im Kanton Thurgau	274
Tab. 11.7.4.2	Übersicht Kanton Thurgau: Rahmenbedingungen, Beurteilung und Förderung	276
Tab. 12.1	Selektionsphase, provisorische und definitive Entscheidung	285

Tab. 12.2.1	Akteure der Beurteilung und deren Zuständigkeiten im interkantonalen Vergleich	297
Tab. 12.2.2	Grundlage und Elemente der Übertrittsentscheide im interkantonalen Vergleich.....	302
Tab. 12.2.3	Gütekriterien der Leistungsmessung im interkantonalen Vergleich.....	307

Literatur und Dokumente

Literatur

- Ahrling, I. (2004). Differenzieren und individualisieren. Braunschweig: Westermann.
- Alba, R., Handl, J. & Müller, W. (1994). Empirische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 209-237.
- Allemann-Ghionda (2002). Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Rhyn, H. (Hrsg.), Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 121-142.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). Psychologische Diagnostik und Intervention (4. vollständig überarb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Aristoteles (2001). Nikomachische Ethik. Übersetzung von F. Dirlmeier. Stuttgart: Reclam.
- Aristoteles (2003). Politik. Schriften zur Staatstheorie. Übersetzt und herausgegeben von F. Schwarz. Stuttgart: Reclam.
- Arnold, K.-H. & Jürgens, E. (2001). Schülerbeurteilung ohne Zensuren (Studentenurteile für das Lehramt; Bd. 8). Newied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Arnold, K.-H. (1999). Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungen für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.) (2003). Pisa 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C. & Stanat, P. (2008). Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 313-323.
- Baeriswyl, F., Wandeler, Chr., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? Feiburg: Departement Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (3), S. 333-390.
- Bauer, C. & Heid, M. (2009). Ungerechte Selektion? Ergebnisse einer Expertenbefragung zu den Schulübertritten im Kanton Bern unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive. In: Beiträge für die Praxis. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Bauer, C.; Heid, M. & Hofer, K. (2008). Benachteiligte Buben? Schule und Geschlecht. In: education, (3), Amtliches Schulblatt des Kantons Bern. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, S. 30-31.
- Baumert, J., Gresch, C., Maaz, K. & McElvany, N. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-

kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter:
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differentieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-188.

Bäumer, G. (1928). *Deutsche Schulpolitik*. Karlsruhe: Verlag G. Braun.

Bäumer, G. (1930). *Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigungswesen*. Berlin: Carl Heymanns Verlag.

Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert, J.; Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-30.

Baumert, J. & Schümer G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U.; Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiss, M. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.

BBG (2002). Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG, vom 13. Dezember 2002; Nr. 412.10; Stand am 1. Januar 2008). [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/412.10.de.pdf>.

Becker, G. u. a. (2002) (Hrsg.). *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Jahresheft XXII.

Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizerischen Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In: Neuenschwander, M. P. & Grunder, H.-U. (2010). *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven*. Glarus: Rüegger Verlag, S. 91-108.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (52), S. 450-474.

Becker, R. & Schönmann, K. (1996). Berufliche Weiterbildung und Einkommensdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (48), S. 426-461.

Beeler, A. (1999). *Wir helfen zu viel. Lernen lernen in der Volksschule als Erziehung zur Selbstständigkeit*. Zug: Klett und Balmer Verlag.

Beerman, L., Heller K. & Menacher, P. (1992). Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern: Huber.

Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz, A. (Hrsg.), Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 125-146.

Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U. et al. (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Aarau: FHNW Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen.

Bertschy, K., Cattaneo, M. A. & Wolter, S. C. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market. Review of Labour Economics and Industrial Relations, (1), S. 11-137.

BfS/Bundesamt für Statistik (2010). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2008/09. Neuenburg. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.Document.129548.pdf>.

BfS/Bundesamt für Statistik (2009). Arbeitslosigkeit in der Schweiz 2009. Registrierte Stellensuchende und Arbeitslose, Bezüger und Bezügerinnen von Leistungen der Arbeitslosenversicherung. Staatssekretariat Wirtschaft seco. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/22/publ.Document.133089.pdf>.

BfS/Bundesamt für Statistik (2007). Bildungssystemindikatoren: Selektion auf der Sekundarstufe I. [Online]. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch>.

Bittner, St. (2009). Unterrichtsgespräch und Diskussion. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 223-235.

BK/BE Bildungsstatistik Kanton Bern (2009). Basisdaten 2008. Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern: Bern.

Blossfeld, H.-P. (1988). Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Zeitschrift für Pädagogik, (34), S. 45-64.

Bohl, Th. (2006). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (neu ausgestattete Sonderausgabe). Weinheim und Basel: Beltz.

Bohl, Th. (2004). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht (2., erw. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.

Bohl, Th. (2001). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Neuwied : Luchterhand.

Böhm, W. (2005). Wörterbuch der Pädagogik (16., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Böhnel, E. (1993). Wirkung von Unterricht in der leistungsheterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf Sozialkontakte zwischen den Schülern – unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Bildungswesens, In: Olechowsky, R. & Persy, E. (Hrsg.), Frühe schulische Auslese. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 102-120.

Bornschier, V. (1991). Zum Problem der sozialen Ungleichheit. Mit einem forschungsgeschichtlichen Abriss. In: Bornschier, V. (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrums-gesellschaft*. Zürich: Seismo.

Bos, W., Voss, A. & Goy, M. (2009). Leistung und Leistungsmessung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th., Horlacher, R., Klee Larcher, S. & Oelkers, J. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 563-576.

Bos, W. u. a. (2004) (Hrsg.). *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung*. Münster.

Bosse, D. u. a. (2003). Heterogenität und Differenzierung. In: *Pädagogik*, (55). Jahrgang, Heft 9, S. 24-27.

Böttcher, W. (2005). Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag. In: Opielka, Michael (Hrsg.), *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böttcher, W. (1985). Soziale Auslese im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum: Schallwig.

Boudon, R. (1981). *The logic of social action*. London: Routledge & Kegan Paul.

Boudon, R. (1981). The individualistic tradition in sociology. In: Alexander, J. C.; Giesen, B.; Münch, R. & Smelser, N. J. (Hrsg.). *The micro-macro link*. Berkeley: University of California Press, S. 45-70.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2*. Göttingen: Verlag Otto Schwartz, S. 183-198.

Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Brägger, G.; Bucher, B. & Landwehr (2005). Voraussetzungen für eine gute Praxis der externen Schulevaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. & Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation*. Bern: h.e.p. Verlag, S. 21-50.

Brägger, G. (1995). *Schulleitung gemeinsam gestalten*. Zürich: Arbeitsgemeinschaft Schulleitung.

Bräu, K. & Schwert, U. (2005). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT.

Bräu, K. (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT, S. 55-70.

- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brunner, I. & Schmidlinger, E. (1997). Portfolio – Ein weiteres Konzept der Leistungsbeurteilung. In: Erziehung und Unterricht, 147 Jg. (1997) H., (10), S. 1072-1086.
- Brüsemeister, T. (2004). Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M. & Stamm, H. P. (2007). Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland. In: Shavit, Y., Arum, R. & Gomoran, A. (Hrsg.), Stratification in Higher Education. Stanford: Stanford University Press, S. 321-348.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Büeler, X. (2007). School Governance – Die Fallstudie Luzern. In: Altrichter, H., Brüsemeister, Th. & Wissinger, J. (Hrsg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung des Bildungssystems. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131-156.
- Buholzer, A. (1999). Das Innovationsklima in Schulen. Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Aarau: Sauerländer.
- Buhrmester, D. & Fuhrmann, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivan perspective. In: Derlega, B. & Winstead, A. (Hrsg.), Friendship and social interaction. New York: Springer, S. 41-62.
- Burk, K. (1994). Brauchen wir ein neues Förderverständnis? In: Arbeitskreis aktuell – Mitteilungen des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Burzan, N. (2005). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BV/Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999). Bern: Bundeskanzlei. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html>.
- Carnoy, M. (200). Volkswirtschaftliche Strukturanpassungen. Das veränderte Erscheinungsbild des Bildungswesens im internationalen Vergleich. In: Radtke, O. & Weiss, M. (Hrsg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- CERI (2010). 21st Century Learning and teaching: Innovative learning environments. Centre for Educational research and innovation. [Online]. Verfügbar am 03.08.2010 unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/28/40805069.pdf>.
- Cleary, T. J. & Zimmermann, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Psychology in the Schools, (41), S. 537.
- Cohen, D. V., Raudenbush, St. W. & Loewenberg, D. (2002). Resources, Instructions and Research. In: Mosteller, F. & Borouch, R. (Hrsg.), Evidence matters: Randomized trials in education research. Washington: Bookings Institution Press, S. 80-119.

- Coing, H. (1993). Grundzüge der Rechtsphilosophie (5. Aufl.). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Coleman, J. S. (1994). Social capital, human capital, and investment in youth. In: Petersen, A. C. & Mortimer, J. T. (Hrsg.), Youth Unemployment and Society. New York: Cambridge University Press, S. 34-50.
- Coleman, J. S. (1992). Grundlagen der Sozialtheorie. Körperschaften und die moderne Gesellschaft, Band 2. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Coleman, J. S. & Hoffer, Th. (1987). Public and Private High School. The Impact of Communities. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S.; Hoffer, T. & Killgore, S. (1982). Public, catholic and private schools compared. New York: Basic Books.
- Coleman, J. S. (1979). Macht und Gesellschaftsstrukturen. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Coleman, J. S. (1974/75). Inequality, Sociology and Moral Philosophy. In: American Journal of Sociology, 80, S. 739-764.
- Coleman, J. S. (1973a). Loss of Power, American Sociological Review, 38, S. 1-15.
- Coleman, J. S. (1973b). The Mathematics of Collective Social Action. Chicago.
- Coleman, J. S. & Hopkins, J. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. & Hopkins, J. (1961). The adolescent society. New York: The Free Press.
- Coradi Vellacott, M. (2007). Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zürich: Rüegger.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, St. C. (2005). Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, St. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: EDK/BFS (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: EDK/BfS, S. 90-112.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M. & Wolter, St. C. (2003). Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: BFS/Bundesamt für Statistik.
- Cortina, Kai S. (2008). Leistungsängstlichkeit. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 50-61.
- Dahrendorf, R. (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.

Darling-Hammond, L. & Rustique-Forrester, E. (2005). The Consequences of Student Testing for Teaching and Teacher Quality. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 104, (2), S. 289-319.

Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency an Equity. In: Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Hrsg.), In Pursuit of Equity in Education. London: Kluwer.

Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ditton, H. & Krüsken, J. (2010). Effekte der sozialen Herkunft auf die Schulformwahl beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe. In: Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Glarus: Rüegger Verlag, S. 35-60.

Ditton, H. (2004). Der Beitrag der Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang, Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.251-280.

Ditton, H. (1995). Ungleichheitsforschung. In: Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 89-124.

Ditton, H. (1992). Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (1987). Familie und Schule als Bereich des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung. Europäische Hochschulschriften 318. Frankfurt: Lang.

Eckert, E. (2004). Individuelles Fördern. In: Meyer, H. (Hrsg.), Was ist ein guter Unterricht. Berlin, S. 86-103.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010a). Beitrittsverfahren und Inkrafttreten. [Online]. Verfügbar am 09.08.2010 unter: <http://www.edk.ch/dyn/14901.php>.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010b). Kantonale Schulstrukturen. [Online]. Verfügbar am 09.08.2010 unter: <http://www.edk.ch/dyn/12318.php>.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010c). Bildungsmonitoring Schweiz. [Online]. Verfügbar am 09.08.2010 unter: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/bimo_kurzinfo_d.pdf.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007a). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. [Online]. Verfügbar am 02.09.2010 unter: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007b). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination vom 25./26. Oktober 2007. [Online]. Verfügbar am 02.09.2010 unter: http://edudoc.ch/record/30023/files/Beschluss_d.pdf.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2006a). Harmonisierung der obligatorischen Schule Schweiz (HarmoS): Kurzinformation. Bern.

EDK/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2006b). Tätigkeitsprogramm der EDK. [Online]. Verfügbar am 06.08.2007 unter:
http://www.edk.ch/PDF_Downloads/LLTG/tgpro_d.pdf.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen [Online]. Verfügbar am 06.08.2007 unter:
http://www.edk.ch/pdf_downloads/monitoring/aktplanpisa2000_d.pdf.

EDK/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1994). Sekundarstufe I: Aktuelle Situation. Bern.

Engels, N. (2001). Chancengleichheit und Bundesstaatsprinzip. Berlin: Duncker & Humblot.

Fassnacht, G. (1995). Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München: Reinhardt.

Fend, H. (2006a). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fend, H. (2006b). Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsbildung an die Schichtzugehörigkeit - neue Chancen oder alte Determinanten? In: Georg, W. (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandesaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 265-290.

Fend, H. (2005). Systemsteuerung im Bildungswesen - Anschlussfähigkeiten an die Schulwirklichkeit. In: Maag Merki, K., Sandmeier, A., Schuler, P., Fend, H. (Hrsg.), Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung. Zürich: FS & S, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, S. 15-27.

Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen : Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Fischer, M. & Michael, B. (1973). Differenzierung im Schulunterricht. Weinheim und Basel.

Fischer, M. (1972). Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Weinheim.

Fischer, M (1970). Wege zur inneren Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule. Weinheim.

Flitner, A. (1985). Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In Zeitschrift der Pädagogik, (31), S. 1-26.

Friedeburg, L. von (1986). Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation. Notizen zur Geschichte des deutschen Bildungssystems – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Gutachten und Studien der Bildungskommission (Bd. 55). Stuttgart: Klett.

Fries, S. (2002). Wollen und Können: Ein Training zur gleichzeitigen Förderung des Leistungsmotivs und des induktiven Denkens. Münster: Waxmann.

Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In: Baumert, J., Gresch, C., Maaz, K. & McElvany, N. (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). Pädagogische Psychologie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M, Treiman, D. J. & Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. Social Science Research (21), S. 1-56.

Georg, W. (Hrsg.) (2006). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandesaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Gesing, H. (Hrsg.) (1997). Pädagogik und Didaktik der Grundschule. Neuwied: Lucherhand.

Giddens, A. (1999). Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Glaser, R. & Nitko, A. J. (1971). Measurement in learning and instruction. In: Thorndike, R. L. (Hrsg.), Educational measurement (2nd edition). Washington, D. C.: American Council of Education, S. 625-670.

Godzieba, S. (1968). Bildungschancen und Bildungsziele des Landschulkindes. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten hessischen Landkreisen und Gemeinden zur Situation der Schüler aus der wenig gegliederten Landschule. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Goldthorpe, J. H. (2000). On sociology. Numbers, narratives, and the integration of research and theory. Oxford: Oxford University Press.

Gonon, Ph. (2002). Beurteilung durch Qualitätssicherung als tückenreiche Neubestimmung der Institution Schule. In: Rhy, H. (Hrsg.), Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S.69-82.

Graf, M. & Lamprecht, M. (1991). Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschie, V. (Hrsg.), Das Ende der sozialen Schichtung. Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo, S. 73-96.

Graumann, O. (2009). Teamteaching. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 233-235.

Graumann, O. (2002). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn.

Grimm, S. (1966). Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Barth.

Grossenbacher, S. & Vögeli-Mantovani, U. (2007). Volksschule: wirksam und gerecht? In: Bildung Schweiz, (1), S. 9-13. [Online]. Verfügbar am 06.08:2007 unter: http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/presse/BildungSchweiz1_2007A.pdf.

Grünig, B. (1999). Zur Geschichte und Gegenwart der schriftlichen Leistungsüberprüfungen. In: Grünig, B., Kaiser, G.; Kreitz, R., Rauschenberger, H. & Rinnisland, K. (Hrsg.), Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule (Band 4). Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 117-158.

Guldimann, T. (1996). Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart & Wien: Verlag Paul Haupt.

Habermas, J. (1991). Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hacker, H. (1997). Die Übergänge zur Sekundarstufe I. Anmerkungen zum „zweiten Schulbeginn“. In: Praxis Schule 5-10, 8, (2), S. 58-60.

Hacker, H. (1988). Übergänge fordern uns heraus. In: Die Grundschule, 20, (10), S. 8-10.

Haeblerlin, U., Imdorf, Chr., Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. In: Zeitschrift für Pädagogik, (51). Weinheim und Basel: Julius Beltz, S. 116-134.

Haeblerlin, U. Imdorf, Chr., Kronig, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt.

Haefeli, H. & Schröder-Naef, R. (1979). Zum Übertritt von der Primarschule zu weiterführenden Schulen. In: Haefeli, H., Schröder-Naef, R. & Haefeli, K. (Hrsg.), Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule. Bericht über eine Untersuchung an 2000 Schülern beim Übertritt der Primarschule in weiterführende Schulen im Kanton Zürich. Bern: Haupt, S. 213-236.

Hanke, P. (2005). Unterschiedlichkeit erkennen und Lernprozesse in gemeinsamen Lernsituationen fördern – förderdiagnostische Kompetenzen als elementare Kompetenzen im Lehrerberuf. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, S. 115-128.

Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 28-37.

Heckhausen, Heinz (1974). Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.

Heid, H. (2000). Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit. In: Die Deutsche Schule, (6), S. 87-92.

Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1), S. 1-17.

Heinrich, M. (2007). Governance in der der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heinz, W. R. (2000). Übergänge: Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. Weinheim.

Heller, K. A. & Hany, E. A. (2002). Standardisierte Schulleistungsmessungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 87-102.

Herzog, W. (2007). Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Crotti, C., Gonon, Ph. & Herzog, W. (Hrsg.), Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven. Bern: Haupt, S. 229-259.

Herzog, W. (1991). Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber.

Holtappels, H. G. (1994). Ganztageschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München. Juventa Verlag.

Hopf, W. (2000). Chancengleichheit und Individualisierung. Zur Revision eines bildungspolitischen Ziels. In: Die Deutsche Schule. Beiheft 6, „Differenzen“. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen, S. 93-112.

Hördegen, S. (2005). Chancengleichheit und Schulverfassung. Unter Berücksichtigung sozial-liberaler Gerechtigkeitstheorien und der niederländischen Bildungsverfassung. Zürich: Schulthess.

Hradil, S. (2005). Soziale Ungleichheit in Deutschland (8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huber, M. (1997). Wie können Schulleitungen wirksam sein? In: Moser, U. et al. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Zürich/Chur: Rüegger.

Hurrelmann, K. (1992). Von der Grundschule in weiterführende Schulen. Warum der Übergang bei uns so kompliziert ist. In: Grundschule 24, (1992) 4, S. 26-28).

Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2005). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K. (1989). Diagnostik in der Schule – Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung. Weinheim und Basel: Beltz.

Ingenkamp, K. (1987). Zeugnisse und Zeugnisreformen in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In: Olechowski, R. & Persey, E. (Hrsg.), Fördernde Leistungsbeurteilung. Wien und München: Jugend und Volk, S. 22-37.

Ingenkamp, K. (1976). Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule: Kurzfassung des Berichts über die erste Internationale Arbeitstagung über Testanwendung in der Schule. (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K. (1971). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz.

Ingenkamp, K. (1962). Die deutschen Schulleistungstests. Kritische Betrachtungen und Untersuchungen zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung. Weinheim: Beltz.

Jäger, R. S. (2008). Leistungsbeurteilung. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 324-336.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 33, (5), S. 375-397).

Jürgens, E. (2005). Anerkennung von Heterogenität als Voraussetzung und Aufgabe pädagogischer Leistungsbeurteilung in Schulen. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, S. 151-176.

Jürgens, E. & Sacher, W. (2000). Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Kersting, W. (2005). Kritik der Gleichheit. Über die Grenzen der Gerechtigkeit und der Moral (2. Aufl.). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Kersting, W. (2000). Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Klafki, W. (2002). Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim: Beltz Verlag.

Klafki, W. (1994). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (4., durchgesehene Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, (22), S. 497-523.

Klauer, K. J. (2001). Lernzielorientierte Tests. In: Rost, D. H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 401-405.

Klein, H. (1970). Differenzierung im Unterrichtsprozess. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Drefenstedt, E. & Neuner, G. Berlin, S. 199-227.

Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa Verlag.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, (2), S. 222-237.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt a. M: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Klingberg, L. (1972). Einführung in die allgemeine Didaktik. Berlin.

Knauf, T. (2009). Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Koch, K. (2001). Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 2: Der Übergang aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Leske + Budrich.

Koller, P. (1998). Die Grundsätze der Gerechtigkeit. In: Höffe, O. (Hrsg.), Eine Theorie der Gerechtigkeit. Berlin: Akademie Verlag, S. 45-70.

Koller, P. (1995). Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: Müller, H.-P. & Wegener, B. (Hrsg.), Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-79.

Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. MZES-Arbeitspapier Nr. 5. Universität Mannheim: MZES.

Kronig, W. (2007a). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt Verlag.

Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckart, M. (2007b). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.

Kropf, M., Gresch, C. & Maaz, K. (2010), Überblick über die rechtlichen Regelungen des Übergangs in den beteiligten Ländern. Baumert, J., Gersch, C., Maaz, K. & McElvany, N. (Hrsg.), der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf.

KR/ZH (2003). Bericht und Antrag des Regierungsrates des Kantons Zürich an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 54/2003 betreffend Bericht zur Situationsanalyse der Sekundarstufe I.

Kussau, J. (2007). Governance, Schule und Politik: zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lamprecht, M. (1991). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: Bornschie, V. (Hrsg.), Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo.

Langfeldt, H.-P. & Trolldenier, H.-P. (1993). Die Bedeutung der pädagogisch-psychologischer Diagnostik in der Schule: Eine Einführung in den Themenkreis. In: Langfeldt, H.-P. & Trolldenier, H.-P. (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse. Heidelberg: Roland Asanger Verlag, S. 11-26.

Langfeldt, H.-P. (1984). Die klassische Testtheorie als Grundlage normorientierter (standardisierter) Schulleistungstest. In: Heller, K. A. (Hrsg.), Leistungsdiagnostik in der Schule (4. völlig überarb. Aufl.). Bern, Stuttgart und Toronto, S. 63-98.

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2002). Inequality at the Starting Gate – Social Background Differences in Achievement as Children begin School. Washington: Economic Policy Institute.

Lehmann, R. H. (2002). Messung von Schulleistungen im Primar- und Sekundarstufenbereich. In: Weinert F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern – Klassenstufe 7. Hamburg.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg.
- Levin, A. & Arnold, K.-H. (2009). Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154-159.
- Lichtenstein-Rother, I. (1969). Arbeitsweisen im Sachunterricht und Möglichkeiten der Differenzierung in der Grundschule. In: Blumenthal, A. & Roth, H. (Hrsg.), Auswahl. Reihe A, B. 1, Didaktische Analyse. Hannover, S. 83-105.
- Lind, E. A. (1995). Verfahrensgerechtigkeit und Akzeptanz rechtlicher Autorität. In: Bierbrauer, G.; Gotwald, G. & Birnbreier-Stahlberger, B., Verfahrensgerechtigkeit – Rechtspsychologische Forschungsbeiträge für die Justizpraxis, Köln, S. 3-19.
- Lind, E. A. & Tyler, T. R. (1988). The Social Psychology of procedural Justice. New York/London: Plenum Press.
- Loser, F. (1972). Methodische Differenzierung des Unterrichts durch Differenzierung von Unterrichtsmethoden. In: Menck, P & Thoma, G. (Hrsg.), Unterrichtsmethode. Intuition, Reflexion, Organisation. München, S. 43-64.
- Lüders, M. (2006). Argumentation von Lehrkräften angesichts von Beurteilungsdilemmata. In: Tanner, A., Badertscher, H., Holzer, R., Schindler, A. & Streckeisen, U. (2006) (Hrsg.). Heterogenität und Integration. Umgang mit Gleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 191-202.
- Lüders, M (2001a). Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (II), S. 217-234.
- Lüders, M (2001b). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern beim Beurteilen von Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2), S. 457-474.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). Legitimation durch Verfahren. (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lukesch, H. (1998). Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik (2. vollst. neu bearb. Aufl.). Reihe: Psychologie in der Lehrerbildung, Band 3. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Lund, B.; Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, S. 130-142.

Maier, U. (2008). Was lernen Schulen aus zentralen Tests? Was sollen Bildungspolitiker lernen, wenn sie testen lassen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, (1), S. 66-72.

Magotsiu-Schweizerhof, E. (2000). Zur Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In: Radtke, O. & Weiss, M. (Hrsg.), Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 225-255.

Mangold, M., Rhyn, H. & Maradan, O. (2005). Leistungsstandards (HarmoS) und Bildungsmonitoring: zwei Hauptprioritäten der EDK und die Funktion der externen Evaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. & Landwehr, N. (Hrsg.), Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h. e. p., S. 175-185.

Malti, T. (2002). Bildung für Mädchen und Knaben. In: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) und schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Maritzen, N. (2008). Schulinspektionen. Zur Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, (1), S. 85-72.

Mayer, K. U. (1990). Lebensverläufe und sozialer Wandel. In: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.), Lebensläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7-21.

Mayring, Ph. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Merkens, H. et al. (1997). Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (37), S. 155-276.

Moser, U. (2009). Test. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th., Horlacher, R., Klee Larcher, S. & Oelkers, J. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 866-880.

Moser, U. (2008). Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen. Zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich.

Moser, U. & Angelone, D. (2008). PISA 2006, Porträt des Kantons Basel-Landschaft. Oberentfelden: Sauerländer.

Moser, U. & Tresch, S. (2003). Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag Kanton Aarau.

Moser, U. & Rhyn, H. (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer.

Moser, U. & Rhyn, H. (1999). Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht: Bedingungen des Lernerfolgs. Aarau: Sauerländer.

Müller, J. (2002). Die demokratische Verfassung: zwischen Verständigung und Revolte. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: was hat die Schule damit zu tun? In: Lafranchi, A. & Hagmann, T. (Hrsg.), Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt (SZH/SPC), S. 47-60.

Neuenschwander, M. P. & Grunder, H.-U. (2010). Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Glarus: Rüegger Verlag.

Neuenschwander, M. P. (2010). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Neuenschwander, M. P. & Grunder, H.-U. (Hrsg.), Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Glarus: Rüegger Verlag, S. 15-34.

Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Systematisch benachteiligt? Ergebnisse einer Studie zu Bildungssystem und -beteiligung. Pädagogische Führung, 20 (3), S. 36-39.

Neuenschwander, M. P. (2007). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In: Eckert, T. (Hrsg.), Übergänge in Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 83-104.

Neuenschwander, M. P., Balmer, Th., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Bern: Kanton und Universität Bern Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stelle für Forschung und Entwicklung.

Nida-Rümelin, J. (2006). Eine Verteidigung von Freiheit *und* Gleichheit. In: Langbehn, C. (Hrsg.), Recht, Gerechtigkeit und Freiheit. Aufsätze zur politischen Philosophie der Gegenwart. Paderborn: Mentis, S. 17-46.

Nückles, M. (2009). Lernen durch Lehren in tutoriellen und kooperativen Lern-Arrangements. In: Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 229-232.

Nunner-Winkler, G. (1971). Chancengleichheit und individuelle Förderung: eine vergleichende Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart: Enke.

OECD (2010). Organization for economic co-operation and development. Directorate for Education. [Online]. Verfügbar am 03.08.2010 unter:
http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_2649_35961311_45536894_1_1_1_1,00.html.

OECD (2004). Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Paris: OECD PUBLICATIONS (Organisation for economic co-operation and development).

Oelkers, J. (2009). Vorbild Finnland? Fragen der Qualitätssicherung im internationalen Vergleich. [Online]. Verfügbar am 22.09.2010 unter:
http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/EhemSchulpraesidenten.pdf.

Oelkers, J. (2006a). Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Oelkers, J. (2006b). Fördern und Fordern? Leistungsanforderungen an Lehrkräfte. Vortrag an der Expertentagung „Leistung und Leistungsmoral an unseren Schulen: Wie kann man sie verbessern?“ am 9. Februar 2006 im Konferenzzentrum München der Hanns-Seidel-Stiftung. Abrufbar unter: www.hss.de/downloads.oelkers.pdf.

Oelkers, J. (2005). Bildungspolitische Konsequenzen nach PISA: neue Steuerung, Standards und Evaluation. In: Brägger, G.; Bucher, B. & Landwehr, N. (Hrsg.), Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p. Verlag, S. 153-173.

Oelkers, J. (1998). Schulen in erweiterter Verantwortung. Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Zeitschrift für Pädagogik, (Jg. 44), I, S. 179-190.

Oelkers, J. (1997). Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz von Ressourcen. In: Böttcher, W., Weishaupt, H. & Weiss, M. (Hrsg.), Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 142-160.

O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F (2000). Interactive Effects of prior knowledge and material format on cooperative teaching. Journal of Experimental Education, (68), S. 101-118.

Ogorodnikow, I. T. & Pidkassisty, P. (1974). Inhalt und Methodik der Forschung zum Vergleich Effektivität einzelner Unterrichtsmethoden. Untersuchungen zur Effektivität der frontalen und der individuellen Arbeit der Schüler. In: Ogorodnikow, I. T. & Drefenstedt, E. (Hrsg.), Ergebnisse didaktischer Forschung aus der UdSSR und der DDR, S. 54-59.

Osterwalder, F. (1997). Schule denken: Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution? In: Badertscher, H. & Grunder, H.-U. (Hrsg.), Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. Bern: Haupt, S. 237-277.

Overesch, A. (2007). Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst. Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster: Waxmann.

Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelson Scriptor.

Paradies, L., Linser, H.J. & Greving, J. (2007). Diagnostizieren, Fordern und Fördern. Berlin: Cornelson Scriptor.

Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005). Training of self-regulatory and problem-solving competence. Learning and Instruction, (15), S. 123-139.

Picht, G. (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Erster Artikel: Zwei Millionen Schüler mehr – Woher sollen die Lehrer kommen? In: Christ und Welt XVII Jg., Nr. 5, S. 3-6.

Plotke, H. (2005). Schweizerisches Schulrecht. (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Haupt Verlag.

Portmann, R. (1997). Von der Grundschule in die weiterführenden Schulen – Übergang und Neubeginn. In: Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule ins Gymnasium – Kooperation zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Wiesbaden, S. 9-16.

- Portmann, R. (1995). Die Sache mit der Eignung. Über die Vorhersagbarkeit von Schulerfolg. In: *Humane Schule*, 21, (10), S. 7-11.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 93-108.
- Radinger, R. (2005). Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. In: *Statistische Nachrichten* 4/2005. Statistik Austria, S. 316-328.
- Radtke, O. (2000). *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit : ein Studienbuch*. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Schulsystem: Vertiefte PISA-Analysen unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, S. 23-58.
- Räss, K. & Wolter, S. C. (2008). Tagesstrukturen, Frauenerwerbstätigkeit, Fertilität und Bildungsqualität im Lichte der ökonomischen Theorie und Literatur. In: Larcher Klee, S. & Grubenmann, B., *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung*. Bern: Haupt.
- Ratzki, A. (2007). Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S.; Rosowski, E. & Stroot, Th. (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 66-77.
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In: Scheider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe, S. 84-94.
- Rheinberg, F. (2009). Bezugsnormierung. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 479-482.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 178-186.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rhyn, J. & Moser, U. (2002). Schülerinnen und Schüler beurteilen. In: *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule*. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt, S. 25-36.
- Rhyn, H. & Moser, U. (1998). Schulqualität und externe Evaluation. In: *Schweizer Schule* (3). Luzern: Maihof, S. 21-31.

- Richli, P. (2000). Interdisziplinäre Daumenregeln für eine faire Rechtssprechung. Ein Beitrag zur Rechtssetzungslehre im liberalen, sozial und ökologisch orientierten Rechtsstaat. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Richter, I. (2006). Recht im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Röhl, K. F. (2001). Allgemeine Rechtslehre. Ein Lehrbuch (2., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Carl Heymanns Verlag KG.
- Roick, Th. (2008). Standardisierte Schulleistungstests. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 271-281.
- Rolff, H.-G. (1997). Sozialisation und Auslese durch die Schule. (9. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag.
- Roos, M. (2001). Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können. Zürich: Rüegger.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1974). Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rössel, J. & Beckert-Ziegelschmid, C. (2002). Die Reproduktion des kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, (31), S. 497-513.
- Rosbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kluger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, (11), S. 139-158.
- Rothe, K (1981). Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftspolitischen Fundierung der Bildungspolitik. Beiträge zur politischen Wissenschaft. Bd. 39. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sacher, W. (2009). Lernstandsbeurteilung: Tests, Zensuren, Zeugnisse. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 483-496.
- Sacher, W. (1994). Prüfen – Beurteilen – Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich. Bad Heilbrunn.
- Saldern von, M. (1999). Schulleistung in Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sandfuchs, U. (2009). Förderunterricht. In: Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2. aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 271-275.
- Scheifflinger, W. & Petri, G. (1999). Probleme der Lernerfolgseinstellung: wie kann Schulstress abgebaut, Lernfreude verstärkt und die Leistungsbeurteilung objektiviert werden? Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

- Schittko, K. (1975). Vorschläge für eine innere Differenzierung in der Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, (67), S. 280-287.
- Schnabel, K. (2001). Psychologie der Lernumwelt. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (4., vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 467-511.
- Schneider, W. (1994). Der Übergang in die weiterführenden Schulen nach dem 4. oder 6. Grundschuljahr? Theoretische Analysen und empirische Beiträge zur Prognose des Schulerfolgs. In: Bayerische Schule, (47), S. 15-20.
- Schneider, V. (2004). Organizational Governance – Governance in Organization. In: Benz, A. (Hrsg.), Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 173-192.
- Scholz, I. (2008). Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, I. (Hrsg.), Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-23.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2002). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 45-58.
- Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2004). Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, (6), S. 882-902.
- SKFB/Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- SKFB/Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2006). Bildungsbericht Schweiz 2006. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Verlage Barbara Budrich.
- Steinkamp, G. (1967). Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozess. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim: Beltz, S. 256-276.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, S. 62-73.
- Stöckli, G. (1997). Eltern, Kinder und das andere Geschlecht. Selbstwertung in sozialen Beziehungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Streckeisen, U., Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007a). Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Streckeisen, U.; Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007b). Das Anwalt-Richter-Dilemma der Lehrperson. In: e-ducation 1. Amtliches Schulblatt des Kantons Bern. Februar 2007. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, S. 32-33.

Streckeisen, U.; Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2006). Lehrkräfte zwischen pädagogischen und selektionsbezogenen Aufgaben. In: Tanner, A.; Badertscher, H.; Holzer, R.; Schindler, A. & Streckeisen, U. (Hrsg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 177-190.

Tanner, A., Badertscher, H., Holzer, R., Schindler, A. & Streckeisen, U. (2006) (Hrsg.). Heterogenität und Integration. Umgang mit Gleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo.

Terhart, E. (2004). Lehrerkompetenzen für die Grundschule. Kontext, Entwicklung und Bedeutung. In: Zeitschrift Grundschule (6), S. 10-12.

Terhart, E. (2001). Schule und Selektion. Die Perspektive der Lehrpersonen. In: Meltzer, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 87-110.

Terhart, E. (1999). Zensurengebung und innerschulisches Selektionsklima. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19, (3), S. 277-299.

Terhart, E. (1992). Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, B., Ferchowff, W. & Radtke, E.O. (Hrsg.), Die Bildungsarbeiter. Weinheim und München: Juventa, S. 171-201.

Teschner, W.-P. (1969). Studie zum Leistungsbegriff in der Pädagogik. In: Neue Sammlung, (9), S. 427-443.

Teschner, W.-P. (Hrsg.) (1971). Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Timmermann, D. (1995). Abwägen heterogener bildungsökonomischer Argumente zur Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, (1), S. 49-60.

Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, (2), S. 119-133.

Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest. Wie die Lehrerinnen und Lehrer Ergebnissrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag, Bildung. Medien. Kommunikation.

Vögeli-Mantovani, U. (1999). Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Vögeli, U. (1985). Von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz. Heft 3. Sipri Ergebnisbericht der EDK. Bern: Projektleitung SIPRI der EDK.

Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1984). Psychologie für die Schulpraxis. München: Koesel.

- Wahrig, G. (1996). Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1984). Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer. München: Kösel-Verlag.
- Waldmann, K. (Hrsg.), Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 25-46.
- Walper, S. & Wendt E.-V. (2009). Familie. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th., Horlacher, R., Klee Larcher, S. & Oelkers, J. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 307-321.
- Walzer, M. (1992). Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt: Campus.
- Watzlawik, P. (1976). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. (18. Aufl.). München: Piper.
- Weber, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Weinert, F. E. (2002). Leistungsmessungen in Schulen (2. unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (1989). Übergänge und Brüche im Bildungswesen: Einführung in die Thematik. In: Fthenatkis, W. E., Geipel, R. & Happ, E. (Hrsg.), Übergänge und Brüche im Bildungswesen. Bericht über eine Tagung im Zentrum für Bildungsforschung in München. München: Ehrenwirth Verlag, S. 15-36.
- Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichem Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dönuwerth, S. 101-125.
- Weiss, R. (1989). Leistungsbeurteilung in den Schulen- Notwendigkeit oder Übel?. Wien.
- Weiss, R. (1985). Schüler und Lehrer – eine schulbezogene Pädagogische Psychologie. Innsbruck.
- Weiss, R. (1965). Zensur und Zeugnis. Linz: Quirin Haslinger.
- Wessel, A., Merken, H. & Dohle, K. (1997). Entscheidung ins Ungewisse. Projekt Schulwahlverhalten von Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg. Arbeitsbericht 1 zum Projekt Schulwahlverhalten der Eltern und Schülern in Berlin und Brandenburg. Freie Universität Berlin.
- Weyers, St. (2009). Recht und Verrechtlichung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, Th., Horlacher, R., Larcher Klee, S. & Oelkers, J. (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 728-734.
- Wiater, W. (2001). Das Unterrichtsprinzip Differenzierung. In: Unterrichtsprinzipien. Dönuwörth, S. 26-39.

Wiedenhorn, Th. (2010). Das Verhältnis von allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Portfolio-konzept. In: Biermann, Chr. & Volkwein, K. (Hrsg.), Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolio gestalten. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, S. 30-38.

Wiederhold, K. A. (1975) (Hrsg.). Differenzierung in Schule und Unterricht. Ratingen.

Winkler, R. (1975). Differenzierung. Funktion, Formen und Probleme. Ravensburg, S. 40-45.

Wild, K.-P. (1991). Identifikation hochbegabter Schüler. Lehrer und Schüler als Datenquellen. Heidelberg: Assanger.

Wild, K.-P. & Krapp, A. (2001). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Weidenmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, S. 513-564.

Winter, F. (2010). Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann, Chr. & Volkwein, K. (Hrsg.), Portfolioperspektiven. Schule und Unterricht mit Portfolio gestalten. Weinheim und Basel. Beltz Verlag, S. 10-29.

Wirth, H. (2000). Bildung, Klassenlage und Partnerwahl. Eine empirische Analyse zum Wandel der bildungs- und klassenspezifischen Heiratsbeziehungen. Opladen: Leske + Budrich.

Wischer, B. (2007). Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, Th. (Hrsg.), Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 32-41.

Wolf, K. (1972). Die Gerechtigkeit des Erziehers. Ein Thema der Erwachsenenbildung. Wien: Cura Verlag.

Yates, A. (1971). Gruppierungspraktiken im Rahmen der Schule (1966). In: Teschner, W.-P. (Hrsg.), Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15-42.

Ziegenspeck, J. W. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zimmermann, B. J. & Campillo (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In: Davidson, J. E. & Sternberg, R. (Hrsg.), The psychology of problem solving. New York: Cambridge University Press, S. 233-263.

Zutavern, M., Brühwiler, Ch. & Biedermann, H. (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In: EDK; BFS (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: EDK/BFS, S. 63-67.

Kantonale Gesetze, Verordnungen, Weisungen, Lehrpläne und kantonale Dokumente

Kanton Zürich <www.vsa.zh.ch>:

AVS/ZH (2010). Geleitete Schule. Zürich: Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/FuOrg/NEU_GEL_SCH.print.html.

AVS/ZH (2009) Volksschulamt des Kantons Zürich (2009). QUIMS mit dem neuen Volksschulgesetz VSG. [Online]. Verfügbar am 10.07.2009 unter: http://www.vsa.zh.ch/site/structure_gast-d-1756-23-1874-urlvars-elements—bib_projekte.

AVS/ZH (2007a). Formular Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe. Zuteilungsentscheid 1. Zürich: Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 05.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Zugnisse.html>.

AVSZH (2007b). Formular Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe. Zuteilungsentscheid 2. Zürich: Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 05.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Zugnisse.html>.

Baeriswyl, F; Wandeler, C.; Trautwein, U. et al. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmo-
dell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheiden? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, S. 373-392.

BD/ZH (2010a). Lernstanderhebungen an der Volksschule des Kantons Zürich. [Online]. Verfügbar am 15.07.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Monitoring.html>.

BD/ZH (2010b). Lernstanderhebungen bei Schülerinnen und Schülern der Volksschule des Kantons Zürich. Rechtliche Hinweise. [Online]. Verfügbar am 15.07.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Monitoring.html>.

BD/ZH (2009a). Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS. Die Einführung in Schulen. Kurzfassung. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: Abrufbar am 13.07.2009 unter: <http://www.vsa.zh.ch>.

BD/ZH (2009b). Projekt Chance Sek. Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule. Abrufbar am 04.04.2010 unter: [Online]. Verfügbar am 19.12.2009 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/Direktion/planung/de/Projekte/Sek.html>.

BD/ZH (2009c). Elterninformation zur Kindergartenstufe. Zürich: Bildungsdirektion. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/DieZVS/home/Kindergarten.html>.

BD/ZH (2009d). Chance Sek – Forum Zürich vom 30. September 2009. Protokolle der Tischrundengespräche der fünf Anspruchsgruppen. Zürich. Bildungsdirektion Kanton Zürich. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/Chance-Sek/de/alldok.html>.

BD/ZH (2009e). Chance Sek – Forum Affoltern/Horgen (Affoltern) vom 24. Juni 2009. Protokolle der Tischrundengespräche der fünf Anspruchsgruppen. Zürich. Bildungsdirektion Kanton Zürich. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter:
<http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/Chance-Sek/de/alledok.html>.

BD/ZH (2009f). Chance Sek – Forum Dietikon/Dielsdorf (Dietikon) vom 27. Mai 2009. Protokolle der Tischrundengespräche der fünf Anspruchsgruppen. Zürich. Bildungsdirektion Kanton Zürich. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter:
<http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/Chance-Sek/de/alledok.html>.

BD/ZH (2009g). Chance Sek – Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule vom 16. Juli 2009. Zürich. Bildungsdirektion Kanton Zürich. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter:
<http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/Chance-Sek/de/alledok.html>.

BD/ZH (2008a). Nominierter für den Carl Bertelsmann-Preis 2008. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter:
http://www.volksschulamt.ch/site/index_gast-d-1756-23-1874.html.

BD/ZH (2008b). Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS.html>.

BD/ZH (2007). Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/Zugnisse.html>.

BD/ZH (2006a). Kantonalisierung des Kindergartens. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt.

BD/ZH (2006b). Qualitätsbereich. Beurteilung der Schülerinnen und Schüler: Erprobungsfassung 2006. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. [Online]. Verfügbar am 13.07.2009 unter:
http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/Direktion/planung/de/Projekte/Handbuch_SQ/download.html.

BD/ZH (2006c). Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Sekundarstufe (1. Auflage), Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Volksschulamt. Lehrmittelverlag.

BD/ZH (2006d). Umsetzung Volksschulgesetz. Merkblatt Fachstelle für Schulbeurteilung. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter:
<http://www.vsa.zh.ch>.

BD/ZH (2006e). Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Geleitete Schule. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter:
http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/FuOrg/NEU_GEL_SCH/Geleitete_Sc.htm.

Bertschi-Kaufmann, A.; Gugger, M.; Käser, U. et al (2006). Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Aarau: FHNW Pädagogische Hochschule, Zentrum Lesen.

Bosshard, L. & Ross, M. (2008a). Zwischenevaluation der Einführung von QUIMS in der Stadt Zürich. Kurzfassung. Fragebogen und kommunikative Validierung. Baar: spectrum³ gmbh. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_234_Evaluationen/k_291_QUIMS/4149_0_kurzfassungquimswischenevaluation2007.pdf.

Bosshard, L. & Ross, M. (2008b). Schlussbericht der Zwischenevaluation. Quims-Einführung in der Stadt Zürich – eine Fragebogenerhebung und kommunikative Validierung. Baar: spectrum³. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_234_Evaluationen/k_291_QUIMS/4147_0_schlussberichtquimswischenevaluation2007.pdf.

BR/ZH (2010). Bildungsrat. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/de/BR.html>.

BR/ZH (2008). Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse (Zeugnisreglement) vom 01. September 2008. Zürich: Bildungsrat des Kantons Zürich. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/7B19D63B38AC4ACAC12575C1003DC185/\\$File/412.121.31_1.9.08_65.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/7B19D63B38AC4ACAC12575C1003DC185/$File/412.121.31_1.9.08_65.pdf).

ER/ZH (1994). Anschlussprogramm Primarschule – Mittelschulen. [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/DieZVS/home/Sekundarstuf.html>.

FS/ZH (2010a). Beurteilung der Schülerinnen und Schüler. Qualitätsbereiche und Indikatoren. Fachstelle für Schulbeurteilung. [Online] Verfügbar am 11.04.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/downloads.html#0036SubContainer1>.

FS/ZH (2010b). Lehr- und Lernarrangements. Qualitätsbereiche und Indikatoren. Fachstelle für Schulbeurteilung. [Online] Verfügbar am 11.04.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/downloads.html#0036SubContainer1>.

FS/ZH (2010c). Individuelle Lernbegleitung. Qualitätsbereiche und Indikatoren. Fachstelle für Schulbeurteilung. [Online] Verfügbar am 11.04.2010 unter: <http://www.bildungsdirektion.zh.ch/internet/bi/fsb/de/downloads.html#0036SubContainer1>.

LP/ZH (2007). Lehrplan des Kantons Zürich. Überarbeitete Fassung gemäss BRB vom 12. Februar 2007 (Auszug). [Online]. Verfügbar am 04.04.2010 unter: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/U-bereiche.html>.

Luginbühl, D.; Trinkler, I. & Schoop, G. (2001). Projekte und Modelle in multikulturellen Schulen. Projektsammlung. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.

Oser, F. (2008). Zur Psychologie der Moralerziehung. In: Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 256-268.

SD/ZH (2009). Sekundarschule. Das neue Modell der Sekundarschule in der Stadt Zürich. . [Online]. Verfügbar am 12.09.2009 unter: www.stadt-zuerich.ch/content/ssd/de/index/volksschule/schulentwicklung_unterrichtsentwicklung.

UEOVSG/ZH (2006). Übergangsordnung zum Volksschulgesetz vom 28. Juni 2006 (Nr. 412.100.2). [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: Online im Internet: <http://www.vsa.zh.ch>.

VSG/ZH (2005). Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005 (Nr. 412.100) . [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: <http://www.vsa.zh.ch>.

VSV/ZH (2006). Volksschulverordnung des Kantons Zürich vom 28. Juni 2006 (Nr. 412.101). [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: : <http://www.vsa.zh.ch>.

Kanton St. Gallen <www.schule.sg.ch>:

AVS/SG (2010a). Verbindliche Rahmenbedingungen für Klassenscockpit vom 13. August 2010. [Online]. Verfügbar am 17. 10.2010 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/test_und_lernsysteme.Par.0010.DownloadListPar.0001.File.tmp/Rahmenbedingungen_ER_2010_Juni_Klassenscockpit.pdf.

AVS/SG (2010b). Sekundarschule und Realschule nähern sich an. [Online]. Verfügbar am 17. 02.2010 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/projekt_oberstufen.

AVS/SG (2010c). Pensenpool der fördernden Massnahmen in der Volksschule. Anleitung zum Formular 2010. [Online]. Verfügbar am 17. 02.2010 unter:
<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/foerderangebote/unterstuetzungsangebote.RightPar.0001.DownloadListPar.0002.File.tmp/Anleitung%202010.pdf>.

AVS/SG (2009a). Beratungsdienst Schule.[Online]. Verfügbar am 17.02.2009 unter:
<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/dienstleistungen/beratung/beratungsdienst.RightPar.0005.DownloadListPar.0001.File.tmp/Flyer%20Beratungsdienst%20Schule.pdf>.

AVS/SG (2009b). Oberstufensituation in verschiedenen Kantonen. Ergänzung zum Zwischenbericht zuhanden des Erziehungsrates vom 5. November 2009. [Online]. Verfügbar am 17.12.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/projekt_oberstufe.Par.0009.DownloadListPar.0002.File.tmp/Zwischenbericht%20Projekt%20Oberstufe%202009%20-%20Beilage.pdf.

AVS/SG (2008). Teilprojekt Oberstufe 2012. [Online]. Verfügbar am 17.12.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/projekt_oberstufe/oberstufe_2012.html#Vernehmlassung.

AVS/SG (2007). Schlussbericht: Qualität in multikulturellen Schulen QUIMSG. [Online]. Verfügbar am 17.12.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/leitung_verwaltung/fuehrung/schulqualitaet/quimsg.Par.0001.DownloadListPar.0001.File.tmp/QUIMSG%20Bericht%20Aktuell.pdf.

AVS/SG (2006). Schlussbericht: Qualität in multikulturellen Schulen QUIMSG (Auszug) Dokumentation der Projektarbeit in der Primarschule Lindenhof Will. Dezember 2006. [Online]. Verfügbar am 17.12.2009 unter:
<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/schulqualitaet/quimsg.Par.0001.DownloadListPar.0003.File.tmp/Schlussbericht%20Primarstufe.pdf>.

AVS/SG (2005). Führungs- und Qualitätskonzept. [Online]. Verfügbar am 24.07.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/leitung_verwaltung/fuehrung/fuehrungshandbuch/register1.Par.0012.DownloadListPar.0012.File.tmp/1-2-1%20Fuehrungs-%20und%20Qualitätskonzept%20Muster.pdf.

BD/SG (2008a). Standortbestimmung Beurteilungspraxis. Instrumentenkoffer Fördern und Fordern. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/instrumentenkoffer.Par.0002.DownloadListPar.0002.File.tmp/Beurteilungspraxis.pdf.

BD/SG (2008b). Fördern und Fordern. Elterninformation. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/instrumentenkoffer.Par.0002.DownloadListPar.0006.File.tmp/Elterninformation.pdf.

BD/SG (2008c). Feedbackregeln für Schülerinnen und Schüler. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/instrumentenkoffer.Par.0002.DownloadListPar.0003.File.tmp/Feedbackregeln.doc.

BD/SG (2008d). Kompetenzraster Lernen und Arbeiten. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/instrumentenkoffer.Par.0003.DownloadListPar.0016.File.tmp/Kompetenzraster%20lernen%20und%20arbeiten.xls.

BD/SG (2008e). Kompetenzraster zum Fachbereich „Fächerübergreifendes Lernen“. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern/instrumentenkoffer.Par.0003.DownloadListPar.0014.File.tmp/Zweck.pdf.

BD/SG (2006) Konzept Fördernde Massnahmen in der Volksschule vom 9. Februar 2006. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/foerderangebote/unterstuetzungsangebote.Par.0029.DownloadListPar.0037.File.tmp/2%20Massnahmen.pdf>.

BD/SG (2005). Gesamtkonzept Schulqualität in der Volksschule St. Gallen. [Online]. Verfügbar am 08.04.2010 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/leitung_verwaltung/fuehrung/schulqualitaet/handbuch_schulqualitaet.Par.0013.DownloadListPar.0013.File.tmp/1-Schulqualit%C3%A4t.pdf.

BD/SG (2003). Elterninformation Übertritt in die Oberstufe. [Online]. Verfügbar am 08.04.2010 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/dokumentationen/informationen_fuer_eltern.Par.0013.DownloadListPar.0013.File.tmp/Uebertritt%20Oberstufe.pdf.

Birri, Th.; Bodenmann, M. & Nüesch, H. (2009). Fördern und Fordern. St. Gallen Bildungsdepartement. Amt der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/foerdern_fordern.Par.0002.DownloadListPar.0001.File.tmp/Broschuere_Foerdern-Fordern_27.05.09.pdf.

ER/SG (2010). Weisungen des Erziehungsrates zum Umgang mit standardisierten Testsystemen vom 18. August 2010. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:

http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/beurteilung/test_und_lernsysteme.Par.0011.DownloadListPar.0001.File.tmp/ER10-252%20Weisungen%20Testsysteme;%20Anhang.pdf.

ER/SG (2009a). Aktuelles aus der Schulentwicklung vom 24. Juni 2009. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/unterricht/schulentwicklung/aktuelles.html>.

ER/SG (2008). Promotions- und Übertrittsreglement vom 25. Juni 2008. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter: <http://www.sgv-sg.ch/cimages/2.3%20promotions-%20und.pdf>.

ER/SG (2006a). Weisungen des Erziehungsrates zur Beurteilung in der Schule vom 15. April 2006. (Neudruck vom 16. Januar 2008). [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.sgv-sg.ch/default.asp?id=4020000&siteid=1&langid=de>.

ER/SG (2006b). Perspektiven der Volksschule. Bericht der Regierung vom 2. Mai 2006. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/dokumentationen/berichte.Par.0008.DownloadListPar.0001.File.tmp/Perspektiven%20der%20Volksschule.pdf>.

ER/SG (2006c). Weisungen des Erziehungsrates über die fördernden Massnahmen vom 9. Februar 2006. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.sgv-sg.ch/cimages/6.1%20weisungen%20über%20die%20fördernden.pdf>.

ER/SG (2005a). Weisungen des Erziehungsrates zur Klassenbildung in der Volksschule (veröffentlicht im Amtlichen Schulblatt am 15. Januar 2006). [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.sgv-sg.ch/cimages/5.2%20weisungen%20zur%20klassenbildung.pdf>.

ER/SG (2005b). Kreisschreiben über die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund (veröffentlicht im Amtlichen Schulblatt am 15. August 2005). [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.sgv-sg.ch/cimages/6.7%20kreisschreiben%20über%20die%20beschulung%20von.pdf>.

ER/SG (2005c). Empfehlungen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindergarten und Volksschule (veröffentlicht im Amtlichen Schulblatt am 15. August 2005). [Online]. Verfügbar am unter:
<http://www.sgv-sg.ch/cimages/6.70%20empfehlungen%20zur%20förderung.pdf>.

ER/SG (2005d). Vorläufige Weisungen des Erziehungsrates zur Qualitätsentwicklung in Schulen vom 19. Januar 2005. [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter:
<http://www.sgv-sg.ch/cimages/4.1%20vorläufige%20weisungen%20des.pdf>.

LMV/SG (2009). Klassencockpit. Hinweise für den Einsatz von Orientierungsmodulen. St. Gallen Lehrmittelverlag. [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: [Online]. Verfügbar am 22.07.2009 unter: <https://www.klassencockpit.ch/informationen/rahmenbedingungen.aspx>.

LP/SG (2008). Leitideen für den Lehrplan. Abrufbar am 22. 07.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/rechtliche_grundlagen/lehrplan/2008.Par.0002.DownloadListPar.0003.File.tmp/2_Leitideen.pdf.

VSG/SG (1983) Volksschulgesetz des Kantons St. Gallen vom 13. Januar 1983; Neudruck Februar 2005 (Nr. 213.1). [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter:
http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/rechtliche_grundlagen.html.

VSV/SG (1996). Verordnung über den Volksschulunterricht des Kantons St. Gallen vom 11. Juni 1996 (Nr. 213.12). [Online]. Verfügbar am 11.07.2009 unter: http://www.schule.sg.ch/home/volksschule/rechtliche_grundlagen.html.

Kanton Schwyz <www.sz.ch/volksschule>:

AVS/SZ (2009a). Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/merkblatt_volksschulen.pdf.

AVS/SZ (2009b). Kindergarten. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/merkblatt_kindergarten.pdf.

AVS/SZ (2009c). Primarstufe. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/merkblatt_primarstufe.pdf.

AVS/SZ (2009d). Sekundarstufe. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/merkblatt_sekundarstufel.pdf.

AVS/SZ (2009e). Bezeichnung der Stufen. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/bezeichnung_der_schularten.pdf.

AVS/SZ (2009f). Schulqualität. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/xml_1/internet/de/application/d5/d2561/d23495/d23522/p24444.cfm.

AVS/SZ (2009g). Externe Schulevaluation im Kanton Schwyz. Modulare Qualitätsevaluation für Schulen MQS. [Online]. Verfügbar am 28.09.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/0a-Modulare_Qualitaetsevaluation_fuer_Schulen-0708.pdf.

AVS/SZ (2009h). Ergänzende Hinweise zur Notengebung. Amt für Volksschulen und Sport. [Online]. Verfügbar am 03.10.2009 unter: <http://www.sz.ch/documents/Noten.pdf>.

AVS/SZ (2009i). Merkmale einer wirkungsvollen Kooperation. [Online]. Verfügbar am 28.09.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/Kooperation_wirkungsvoll_fuer_Unterricht.pdf.

AVS/SZ (2006a). Schülerinnen- und Schülerbeurteilung Kanton Schwyz. Praxishandbuch für Lehrpersonen. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/xml_1/internet/de/application/d5/d2561/d23495/d23501/p24266.cfm.

AVS/SZ (2006b). Elterninformation. Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I. Schular-ten und Zuweisungsverfahren. [Online]. Verfügbar am 28.09.2009 unter: <http://www.sz.ch/documents/Elterninfo/.Uebertritt/SekI.pdf>.

AVS/SZ (2003). Interne Evaluation. Wie funktioniert sie und was bringt sie uns? [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://rigi.zebis.ch/inhalte/kantone/schwyz/intevaluation_sz03.pdf.

BD/SZ (2010a). Beurteilungsbogen des Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/beurteilungsbogen_1.doc.

BD/SZ (2010b). Formular für Beurteilungsbogen (Beobachtung wöchentlich/täglich). [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/PS_Beurteilungsbogen.doc.

BD/SZ (2010c). Formular für Standortbestimmung und Selbsteinschätzung. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/PS_Standortbest.doc.

BD/SZ (2010d). Formular für Lernziele. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/PS_Lernziele.doc.

BD/SZ (2010e). Formular für Fremd- und Selbsteinschätzung. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/PS_SelbstFremdbeurteilung.doc.

BD/SZ (2010f). Formular Beurteilungsblatt für Übertritt (Zusammenfassung). [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/Beurteilungsblatt_Uebertritt.doc.

BD/SZ (2010g). Formular Zuweisungsentscheid: Dreiteilige Sekundarstufe I. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/Zuw_form_P6-dreit_08.pdf.

BD/SZ (2010h). Formular Zuweisungsentscheid: Kooperative Sekundarstufe I. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/Zuw_form_P6-koop_08.pdf.

BD/SZ (2010i). Formular Ergänzungsblatt zum Zuweisungsentscheid: Kooperative Sekundarstufe I. [Online]. Verfügbar am 09.04.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/Zuw_form_E_P6-dreit_08.pdf.

ER/SZ (2006a). Weisungen für das Schulcontrolling vom 1. Februar 2006. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/611_214.pdf.

ER/SZ (2006b). Weisungen für geleitete Volksschule. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/611_213.pdf.

ER/SZ (2006c). Reglement über Schülerinnen- und Schülerbeurteilung, Promotion und Übertritte an der Volksschule (Promotionsreglement) vom 13. April 2006. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/613_211.pdf.

ER/SZ (2006d). Weisungen über das sonderpädagogische Angebot vom 5. Juli 2006. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/613_131.pdf.

KR/SZ (2010). Ausserordentliche Sitzung vom 17. Februar 2010. Summarisches Protokoll. [Online]. Verfügbar am 08.08.2010 unter: http://www.sz.ch/documents/Februar_10_ps.pdf.

March Anzeiger vom 29. Oktober 2010. Diskussion um einheitliches Schulmodell ein Ende setzen. [Online]. Verfügbar am 29.08.2010 unter: <http://www.marchanzeiger.ch/index.cfm?source=news&id=737>.

Moser, U. & Tresch, S. (2003). Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

VSV/SZ (2005). Verordnung über die Volksschule vom 19. Oktober 2005. [Online]. Verfügbar am: http://www.sz.ch/documents/613_211.pdf.

VVzVSV/SZ (2006c). Vollzugsverordnung zur Verordnung über die Volksschule. [Online]. Verfügbar am 08.08.2009 unter: http://www.sz.ch/documents/611_211.pdf.

Kanton Luzern <www.volksschulbildung.lu.ch>:

AVS/LU (2009). Grundsätzliches Revision Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule und über die Übertrittsverfahren. Amt für Volksschulbildung: [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/revisionsverordnung_beurteilung-lernende.pdf.

AVS/LU (2007a). Übertrittsverfahren 2007. Amt für Volksschulen. Abteilung Bildungscontrolling.

AVS/LU (2007b). Das neue Zeugnis und die Beurteilung. Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/neues-zeugnis_beurteilung.pdf.

AVS/LU (2007c). Kampagne „Stark durch Erziehung. Arbeitsmappe für den Einsatz im schulischen Umfeld. Amt für Volksschulbildung, Stelle für Familienfragen, Kantonales Sozialamt. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: www.familienfragen.lu.ch oder www.volksschulbildung.lu.ch.

AVS/LU (2006a). Bildungswege nach der Primarstufe. Präsentation (DVD) und Flyer für Elternabend. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/bildungswege_info-lp.pdf.

AVS/LU (2006b). Die 5 Entwicklungsziele der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.schulenmitzukunft.ch/pages/unterlagen/dokumente/snz_startbroschuere.pdf.

AVS/LU (2006c). Beurteilungs- und Fördergespräch. Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: <http://www.volksschulbildung.lu.ch/bfg-leitfaden.pdf>.

AVS/LU (2005a). Übertrittsverfahren von der Primarschule an die Sekundarstufe I (Ordner mit gesammelten Dokumenten). Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/uev_primar-sek_1.htm

AVS/LU (2005b). Übertrittsverfahren von der Primarschule an die Sekundarstufe I und von der Sekundarschule an das Kurzzeitgymnasium (Informationsschrift für Erziehungsberechtigte und Lernende). Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 06.10.2009: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/uev_primar-sek_1.htm.

AVS/LU (2004). Coole Mädchen – nette Jungs. Ein Themenheft zur geschlechterbezogenen Pädagogik. Amt für Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 06.10.2009: http://www.volksschulbildung.lu.ch/index/diverse_publikationen.htm.

AVS/LU (2003). Interne Evaluation an der Volksschule. Orientierungshilfe Nr. 10/Umsetzungshilfe. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/orientierungshilfe_ie.pdf.

DVS/LU (2010a). Orientierungsrahmen Schulqualität. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 06.10.2010: <http://www.volksschulbildung.lu.ch/orientierungsrahmen-schulqualitaet.pdf>.

DVS/LU (2010b). Externe Schulevaluation. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 04.10.2010:
http://www.volksschulbildung-sev.lu.ch/externe_schulevaluation_im_kanton_luzern.pdf.

DVS/LU (2010d). Vernehmlassung zur Teilrevision des Gesetzes über die Volksschulbildung: Auswertung der Ergebnisse. http://www.volksschulbildung.lu.ch/vernehmlassung-vbg_ergebnisse.pdf.

DVS/LU (2009a). Klassenbestände. Planungshilfe für die Klassenbildung. Richtwerte für die Förderangebote (gültig ab 01.08.2009). [Online]. Verfügbar am 04.10.2009:
http://www.volksschulbildung.lu.ch/merkblatt_klassenbestaende.pdf.

DVS/LU (2009b). Qualitätsmanagement. Ergänzungen zum Flyer. Für Schulleitungen und Schulpflegen. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009:
<http://www.volksschulbildung.lu.ch/q-management-ergaenzungen.pdf>.

DVS/LU (2009c). Bildungswege nach der Primarstufe: Präsentation und Flyer für Elternabende. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 05.10.2009 unter:
<http://www.volksschulbildung.lu.ch/volksschule.htm>.

DVS/LU (2008a). Bericht der Schulaufsicht 2008/09. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 05.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/sas-bericht_08-09.pdf.

DVS/LU (2008b). Massnahmen nach externer Schulevaluation. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 05.10.2009 unter: http://www.volksschulbildung.lu.ch/massnahmen-ext-schuleval_leitfaden.pdf.

DVS/LU (2007a). Weisungen zur Verordnungen über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://www.volksschulbildung.lu.ch/weisungen-verordnung-405a.pdf>.

DVS/LU (2007b). Die Beurteilung und das Zeugnis. Selbst- und Sozialkompetenz: Beurteilungsmassstab und Bedeutung der Qualitätsstufen. Information an die Eltern. Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
http://www.volksschulbildung.lu.ch/beurteilungsmassstab_elterninfo.pdf.

DVS/LU (2006). Orientierungsarbeiten. Ein Merkblatt für Lehrpersonen, Schulleitungen, Schuldienste und Schulpflegen. Dienststelle Volksschulbildung. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
http://www.volksschulbildung.lu.ch/orientierungsarbeiten_merkblatt.pdf.

VB/LU (2007). Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule vom 15. Mai 2007. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009:
<http://lu.lexspider.com/LEXspider/faces/pages/htmlView.jsp?hl=405a&enactment=405a&sr=1>.

VF/LU (1999). Verordnung über die Förderangebote der Volksschule vom 21. Dezember 1999. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://lu.lexspider.com/LEXspider/faces/pages/htmlView.jsp?hl=406&enactment=406&sr=1>.

VSG/LU (1999). Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 (Ausgabe vom 1. Januar 2000; Nr. 400a). [Online]. Verfügbar am 04.10.2010 unter:
http://lu.lexspider.com/pdfcontent/400a-www_966_6046.2.1.pdf.

VSG/LU (2010). Botschaft des Regierungsrates an den Kantonsrat zum Entwurf einer Änderung des Gesetzes über die Volksschulbildung vom 18. Juni 2010 (B 164). [Online]. Verfügbar am 04.10.2010 unter:
http://www.lu.ch/download/gr-geschaefte/2007-2011/b_164.pdf.

VS/LU (1999). Verordnung über die Schuldienste vom 21. Dezember 1999. [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://lu.lexspider.com/LEXspider/faces/pages/htmlView.jsp?hl=408&enactment=408&sr=1>.

VSV/ LU (2008). Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung vom 16. Dezember 2008 (Volksschulbildungsverordnung; Nr. 405). [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://lu.lexspider.com/LEXspider/faces/pages/htmlView.jsp?hl=405&enactment=405&sr=1>.

VB/LU (2007). Verordnung über die Beurteilung der Lernenden in der Volksschule vom 15. Mai 2007 (Nr. 405a). [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://srl2009.lu.ch/sk/srl/default/first.htm>.

VÜ/LU (2007). Verordnung über die Übertrittsverfahren vom 15. Mai 2007 (Nr. 405b). [Online]. Verfügbar am 04.10.2009 unter:
<http://lu.lexspider.com/LEXspider/faces/pages/htmlView.jsp?hl=405b&enactment=405b&sr=1>.

Kanton Basel-Stadt <vgl. www.ed-bs.ch/bildung>:

BS/BS (2004). Aufnahmeprüfung: 68 OS-Schülerinnen und –schüler verbesserten sich. Basler Schulblatt (5). Verfügbar am 14.10.2009 unter:
http://bsb.edubs.ch/archiv/copy_of_ausgaben-2003/05-2004-Mit_Partizipation_das_Verantworten_foerdern.pdf.

ED/BS (2009a). Schullaufbahn an der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/schullaufbahn-an-der-volksschule>.

ED/BS (2009b). Präsidien für die Schulräte an der Orientierungs- und Weiterbildungsschule. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.medienmitteilungen.bs.ch/2009-02-13-ed-001.htm>.

ED/BS (2009c). Schulrat. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/schulrat>.

ED/BS (2009d). Schulleitungen. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/schulleitungen-und-schulraete>.

ED/BS (2009e). Leiter Volksschule. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/volksschulleitung/leiter-volksschulen>.

ED/BS (2009f). Volksschulleitung. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/volksschulleitung>.

ED/BS (2009g). Eltern sind Partner. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/eltern-sind-partner>.

ED/BS (2009h). Leitungsform Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 29.10.2009 unter:

<http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/projekte-und-initiativen/leitungsreform-volksschulen>.

ED/BS (2009i). Gesamtschweizerische und regionale Harmonisierung der Schulen. Synoptische Darstellung der Änderungen des Schulgesetzes vom 4. April 1929, dargestellt per Schuljahr 2011/12 (Vertraulicher Entwurf). 9. November 2009.

ED/BS (2009k). Unterricht. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/unterricht>.

ED/BS (2009l). Bildungsraum Nordwestschweiz. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/projekte-und-initiativen/bildungsraum-nordwestschweiz>.

ED/BS (2009m). Synopse. Rahmenkonzept „Förderung und Integration an der Volksschule. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/vernehmlassungen/rahmenkonzept-foerderung-und-integration>.

ED/BS (2009n). Teilautonomie und Leitungen in der Volksschule von Basel-Stadt. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/volksschule/teilautonomie_leitungen_volksschule.pdf.

ED/BS (2006a). Entwicklungsplan für die Volksschule Base-Stadt. Bericht an den Regierungsrat. Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ressort Schulen.

ED/BS (2006b). Erweiterte Beurteilungsformen. Leitfaden. (2. Fassung, August 2006). [Online]. Verfügbar am 30.12.2009 unter: http://os.edubs.ch/os/pdf/OS_Leitfaden_7-11-pdf.pdf.

ED/BS (2006c). Aufnahmeprüfung von der Orientierungsschule an die Anschlusschulen. Medienmitteilung vom 12. April 2006. [Online]. Verfügbar am 03.11.2006 unter:
<http://pages.unibas.ch/rr-bs/medmit/ed2006/04/ed-20060412-001>.

ED/BS (2005a). Kantonales Rahmenkonzept. Qualitätsmanagement an den Schulen des Kantons Basel-Stadt. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/qualitaetsmanagement>.

ED/BS (2005b). Schulqualität gemeinsam weiterentwickeln. Zur Umsetzung des Qualitätsmanagements in Schulen und Verwaltung des Kantons Basel-Stadt. Flyer. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/bildungskoordination/bildungsplanung/qualitaetsmanagement>.

ER/BS (2009). Ordnung für die Schulleitung der Volksschule vom 17. November 2008 (Stand 10. August 2009) [Online]. Verfügbar am 29.10.2009 unter: http://www.ed-bs.ch/bildung/volksschulen/schulleitungen-und-schulraete/Ordnung_fuer_die_Schulleitungen_der_Volksschule.pdf/at_download/file.

LP/OS/BS (2006). Lehrplan für die Orientierungsstufe. Pädagogische Leitideen. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter:
<http://www.ed-bs.ch/bildung/zlp/sdu/lehrplaene/lehrplan-orientierungsschule>.

Moser, U. (2006). Gutachten zum Entwicklungsplan für die Volksschule Basel-Stadt mit Schwerpunkt Strukturreformen. In Entwicklungsplan für die Volksschule Base-Stadt 2006. Bericht an den Regierungsrat. Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ressort Schulen, S. 99-101.

Strittmatter, A. (2006). Gutachten zum Entwicklungsplan für die Volksschule Basel-Stadt. In Entwicklungsplan für die Volksschule Base-Stadt 2006. Bericht an den Regierungsrat. Erziehungsdepartement Basel-Stadt, Ressort Schulen, S. 104-107.

VSG/BS (1929). Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt (Nr. 410.100) vom 4. April 1929. [Online]. Verfügbar am 14.10.2009 unter: <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/erlasse/410.100.pdf>

VB/BS (2003). Verordnung betreffend die Beurteilung des Lernens der Orientierungsschülerinnen und -schüler sowie den Übertritt von der Orientierungsschule an die Weiterbildungsschule oder an ein Gymnasium (Lernbeurteilungsverordnung OS) vom 10. Juni 2003. [Online]. Verfügbar am 26.12.2009 unter: <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/sgmain/default.html>.

VF/BS (2008). Verordnung für die Schule und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen (Sonderschulverordnung) vom 17. Juni 2008. [Online]. Verfügbar am 01.01.2010 unter: <http://www.gesetzessammlung.bs.ch/erlasse/412.750.pdf>.

Kanton Bern <vgl. www.erz.be.ch>:

BMDV/BE (2008a). Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMDV) vom 30.04.2008. [Online]. Verfügbar am 18.02.2010 unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_271_11.html.

BMDV/BE (2008b). Kommentar zur Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMDV) vom 30.04.2008. [Online]. Verfügbar am 18.02.2010 unter: <http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-integration-und-besondere-massnahmen-kommentar-bmdv.pdf>.

BMV/BE (2007). Verordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMV) vom 19. September 2007. [Online]. Verfügbar am 18.02.2010 unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_271_1.html

ED/BE (2010a). Das Übertrittsverfahren von der Primarschule zur Sekundarstufe I wird vereinfacht. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter: <http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-kindergartenvolksschule-index/fb-volksschule-projekte/fb-volksschule-projekte-sekundarstufe/fb-volksschule-projekt-sek-i-uebertritt.htm>.

ED/BE (2010b). Totalrevision des Volksschulgesetzes REVOS 2012. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter: <http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-kindergartenvolksschule-index/fb-volksschule-projekte/fb-volksschule-revos2012.htm>.

ED/BE (2010c). Leitsätze der Erziehungsdirektion zu REVOS 2012. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter: http://www.erz.be.ch/site/leitsaetze_der_erziehungsdirektion_zu_revos_2012.pdf.

ED/BE (2010d). IQES online, eine webbasierte Selbstevaluations- und Schulqualitätsplattform für Schulen. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-kindergartenvolksschule-index/fb-volksschule-iqes-online.htm>.

ED/BE (2010e). Formular Übertrittsbericht. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/uebertrittsbericht.pdf>.

ED/BE (2010f). Formular Übertrittsprotokoll <http://www.erz.be.ch/site/uebertrittsprotokoll.pdf>. [Online]. Verfügbar am 14.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/uebertrittsprotokoll.pdf>.

ED/BE (2009a). Bildungsstrategie. Provisorische Version für den grossen Rat. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter: <http://www.erz.be.ch/site/biev-bildungsstrategie-2009-d.pdf>.

ED/BE (2009b). Medienmitteilung des Kantons Bern. Bildungsstrategie 2009 ist auf Kurs (26.06.2009). [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.be.ch/web/index/kanton/kanton-mediencenter/kanton-mediencenter-mm/kanton-mediencenter-mm-detail.htm?id=8794&linkName=Die_Bildungsstrategie_2009_ist_auf_Kurs.

ED/BE (2009c). FAQ zum HarmoS-Konkordat. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/erz-website-faq-harmos.pdf>.

ED/BE (2009d). HarmoS. Mitteilung. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/index/direktion/direktion-organisation/direktion-ueber_die_direktion-dossiers/direktion-harmos.htm.

ED/BE (2009e). Bildungsstrategie. Aktuelle Übersicht. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/index/direktion/direktion-organisation/direktion-ueber_die_direktion-dossiers/direktion-bildungsstrategie.htm.

ED/BE (2008a). Revos 08. Organisation und Schulführung. Umsetzungshilfe für Gemeinden. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/organisation_und_schulfuehrung.pdf.

ED/BE (2008b) Kommentar zur Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahntescheide in der Volksschule (DVBS). [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/dvbs_kommentar.pdf.

ED/BE (2008c). Terminübersicht Übertrittsverfahren. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/uebersicht_uebertrittsverfahren_-_anhang_3_dvbs_aufschaltung_auf_website_08.2008_.pdf.

ED/BE (2008d). Beurteilung 04: Antworten der Expertengruppe auf häufig gestellte Fragen. Stand Oktober 2008. [Online]. Verfügbar am [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-beurteilung04-antworten-der-expertengruppe.pdf>.

ED/BE (2005). Bildungsstrategie. Definitive Version für den grossen Rat. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter: <http://www.erz.be.ch/site/biev-bildungsstrategie-2005-d.pdf>.

ED/BE (2004a). Auf dem Weg zu Schübe. In: E-education 1/6. [Online]. Verfügbar am 07.01.2010 unter:

[http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-e-ducation/fb-e-ducation-archiv/fb-e-education-amtliches-schulblatt-archiv-2004/direktion-e-ducation-01-2004.pdf](http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/fb-e-ducation/fb-e-ducation-archiv/fb-e-ducation-amtliches-schulblatt-archiv-2004/direktion-e-ducation-01-2004.pdf).

ED/BE (2004b). Kommentierte Version der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS). Herausgegeben von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

EDK/BE (1995). Perspektiven für die Sekundarstufe I. Dossier 38. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

EDK/BE (1994). Sekundarstufe I: Aktuelle Situation.. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

ER/BE (2006). Antwort des Regierungsrates auf Motion Hostettler, Zollbrück (SVP). Eingereicht am 23.01.2006. [Online]. Verfügbar am 15.04.2010 unter:
http://www.be.ch/gr/VosData/Gwd/Parlamentarische%20Vorstoesse/Motionen/2009/20090706_072031/DOCSSTA-320831-v1-M_174_2009_Hostettler__Zollbrueck_SVP_vom_09_04_1938.pdf.

DVBS/BE (2002). Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) inkl. Änderungen per August 2008. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/dvbs_mit_aenderungen_revos_2008.pdf.

DVBS/BE (2008). Kommentar zur Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS). [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/dvbs_kommentar.pdf.

IWB/BE (2010). Institut für Weiterbildung – Entwicklung – Beratung. Februar 2010- Januar 2011.

KG/BE (1983). Kindergartengesetz. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_11.html.

LAG/BE (1993). Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte vom 20. Januar 1993. [Online]. Verfügbar am 07.01.2010 unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/47430_250_0.html.

LAV/BE (2007). Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte vom 28. März 2007. [Online]. Verfügbar am 07.01.2010 unter: http://www.sta.be.ch/belex/d/47430_251_0.html.

LP/BE (2006/08). Lehrplan mit Änderungen und Ergänzungen 2006 und 2008. Allgemeine Hinweise zu „Schule gemeinsam gestalten“. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
<http://www.erz.be.ch/site/fb-volksschule-ahb-ergaenzung.pdf>.

LP/BE (1995). Lehrplan. Leitideen. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/02_le.pdf.

TSV/BE (2008). Tagesschulverordnung vom 28. Mai 2008. [Online]. Verfügbar am 07.01.2010 unter:
http://www.be.ch/cgi-bin/frameset.asp?http://www.sta.be.ch/belex/d/bag_list.asp?type=4&lang=d&date=20-Jun-2007&col=1&sort=0&from=1.

VSG/BE (2007). Volksschulgesetz (VSG) Änderung: Artikel zur neuen Schulaufsicht (Nr. 432.210) vom 17. August 2007. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.erz.be.ch/site/wichtige_artikel__zur_neuen_schulaufsicht_vsg.pdf.

VSG/BE (1992). Volksschulgesetz (Nr. 432.210) vom 19. März 1992. [Online]. Verfügbar am 06.01.2010 unter:
http://www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html.

VSV/BE (2008). Volksschulverordnung (Nr. 432.211.1) vom 28. Mai 2008. [Online]. Verfügbar am 07.01.2010 unter:
http://www.be.ch/cgi-bin/frameset.asp?http://www.sta.be.ch/belex/d/bag_list.asp?lang=d&type=4&date=20-Jun-2007.

Kanton Thurgau <vgl. www.av.tg.ch>:

AVS/TG (2010a). Aufgaben der Schulaufsicht. Amt für Volksschule, Abteilung Schulaufsicht. Abrufbar am [Online]. Verfügbar am unter:
<http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E700362-D60F-4B15-7E377C90B7366A09/AufgabenSchulaufsicht.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231>.

AVS/TG (2010b). Durchlässige Sekundarschule. Amt für Volksschule. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6310/f3462.cfm.

AVS/TG (2010c). Neue Rahmenbedingungen für die Auswahl von Lernenden im Kanton Thurgau. Amt für Volksschulen. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter:
http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E91CE75-EA2E-05DC-B7C49BB104CFE8C6/Infoveranstaltungen%20Lehrmeister%202008_%20DLS%20und%20Zeugnis.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2010d). Schulgemeinden. Darstellung des Beitragssystems. [Online]. Verfügbar am 04.03.2010 unter:
http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6309/d10603/f9248.cfm.

AVS/TG (2010e). Das Instrument Fokus Unterricht. Mit Unterrichtsbeobachtung zur Unterrichtsqualität. [Online]. Verfügbar am 04.03.2010 unter:
http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/298100D5-AB25-A139-564DD0504706F4CD/Manual_Fokus.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2010f). Fokus Unterricht. [Online]. Verfügbar am 04.03.2010 unter:
http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6312/f6736.cfm.

AVS/TG (2010g). Klassenscockpit. [Online]. Verfügbar am 09.03.2010 unter:
http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6310/f4725.cfm.

AVS/TG (2010h). Kurs in heimatlicher Sprache und Kultur. [Online]. Verfügbar am 09.03.2010 unter:
http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d6312/d6877/f7091.cfm.

AVS/TG (2010i). DaZ Newsletter. [Online]. Verfügbar am 09.03.2010 unter:

<http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/42391769-DA56-7A75-662E1E3F00BF0590/Newsletter%20Daz%20Februar%2010.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231>.

AVS/TG (2008a). Qualitätskonzept der Schule Thurgau. Überblick über Grundlagen und Instrumente. Amt für Volksschule. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E7848F7-073A-0022-D4AE230545E740FE/Q-Kozept%20Schule%20Thurgau_%20Ueberblick%2012_2_08.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2008b). Checkliste für die Überprüfung der Anerkennungsvoraussetzung als geleitete Schule. Amt für Volksschule. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E80E663-F8C9-F4F2-1F63B203ABFFA404/Checkliste%20GLS_Layout_V_2_Februar%202008.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2007). Entscheid. Arbeitsgruppe koordinierte Aufnahmeprüfung (KAP). Anpassung der Prüfung an die Regelung bezüglich der Durchlässigen Sekundarschule vom 24. Januar 2007. Amt für Volksschulen.

AVS/TG (2006a). Unterrichtsqualität. Merkmale für Unterrichtsqualität. Leitfaden zur Qualitätsarbeit in Schulen. Juli 2006. Amt für Volksschule und Kindergarten. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E844E1A-DF84-6A9A-3EBD0C7071E5967B/Leitfaden_Unterrichtsqualitaet.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2006b). Leitfaden Schulqualität. Merkmale für Schulqualität. Leitfaden zur Qualitätsarbeit in Schulen. Juli 2006. Amt für Volksschule und Kindergarten. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/1E86A6DF-C405-1059-8A44E1216F13922E/Leitfaden_Schulqualitaet.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231.

AVS/TG (2006c). Erläuterungen zum Reglement über die Beurteilung vom 7. Juni 2006. Amt für Volksschulen.

AVS/TG (2004a). Klassencockpit. Begleitbrief zum Evaluationsbericht. [Online]. Verfügbar am 09.03.2010 unter: <http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/42275B6C-D130-1375-2000FBF989EAAD2D/Begleitbrief.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231>.

AVS/TG (2004b). Klassencockpit. Evaluation. Im Auftrag des Departements für Erziehung und Kultur. [Online]. Verfügbar am 09.03.2010 unter: <http://avk.formular.tg.ch/dokumente/temp/4222A3E0-CCB1-5D65-F96FF00DCA10483C/Evaluationsbericht.pdf?CFID=18316661&CFTOKEN=76602231>.

Birri, Th., Bodenmann, M. & Nüesch, H./TG (2009). Fördern und Fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. [Online]. Frauenfeld: Amt für Volksschulen. Verfügbar am 09.03.2010 unter: http://www.av.tg.ch/xml_40/internet/de/application/d7235/f10602.cfm.

DEK/TG (2008a). Bildungsmöglichkeiten im Kanton Thurgau. Departement für Erziehung und Kultur. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter:

VBL/TG (2001). Verordnung des Regierungsrates zum Gesetz über Beitragsleistungen an die Kosten der Volksschule und des Kindergartens vom 6. Juni 2001 (Beitragsverordnung). [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/411_611xyneu.pdf.

VSG/TG (2007). Gesetz über die Volksschule (Nr. 414.11) vom 29. August 2007. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/411_11e1.pdf.

VSV/TG (2007). Verordnung des Regierungsrates über die Volksschule (Nr. 411.111) vom 11. Dezember 2007. [Online]. Verfügbar am 02.03.2010 unter: http://www.rechtsbuch.tg.ch/pdf/400/411_111e4.pdf.

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG	Aargau
AI	Appenzell I. Rh.
ALVS	Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten
AR	Appenzell A. Rh.
Art.	Artikel
AVS	Amt für Volksschule
A-Zug	Leistungszug auf der Sekundarstufe I mit allgemeinen Anforderungen
BE	Bern
BD	Bildungsdirektion
BR	Bildungsrat
BfS	Bundesamt für Statistik
BiSTa-Studie	Normierung von Testaufgaben für die Bildungsstandards Deutsch u. Mathematik im Primarbereich
BKB	Bildungsstatistik der Kantons Bern
BMDV	Kommentar zur Direktionsverordnung
BMV	Verordnung über die besonderen Massnahmen in Kindergarten und Volksschule
BL	Basel-Land
BS	Basel-Stadt
bspw.	beispielsweise
BV	Bundesverfassung
bzw.	beziehungsweise
D	Deutsch
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
def.	definitiv
DEK	Departement für Erziehung und Kultur
d. h.	das heisst
DVBS	Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide Kt. Bern
E	Englisch
EA	Sekundarklassen mit erweiterten Anforderungen
ebd.	ebenda
ED	Erziehungsdirektion
EDK	Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz
EG	Sekundarklassen mit Grundanforderungen
eILZ	erweiterte individuelle Lernziele
EMOS-Klassen	Klassen mit erweitertem Musikunterricht
ER	Erziehungsrat
ESP	Europäische Sprachenportfolios
E-Zug	Leistungszug auf der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen
F	Französisch
f.	folgend
ff.	fortfolgend
FLUT	Förderorientiert, lernzielorientierte, umfassende und transparente Beurteilung
form.	formativ
FR	Freiburg
G	Grundanforderungen erfüllt
GBL	Gesetz für Beitragsleistung
GL	Glarus
Gt	Grundanforderungen nur teilweise erfüllt
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule (Projekt EDK)
HSK	Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

h	höhere Anforderungen erfüllt
IN	Interview
IWB	Institut für Weiterbildung, Entwicklung und Beratung
Kap.	Kapitel
KG	Kindergarten
KL	Klassenlehrperson
KWBK	Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrats
LAG	Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte im Kanton Bern
LAV	Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte im Kanton Bern
lit.	litera
LMV	Lehrmittelverlag
LP	Lehrplan
LU	Luzern
M	Mathematik
m	mittlere Anforderungen erfüllt
NMM	Natur-Mensch-Mitwelt
NW	Nidwalden
OECD	Organization for economic co-operation and development
OS	Orientierungsstufe
OW	Obwalden
PISA	Programme of International Students Assessment
progn.	prognostisch
prov.	provisorisch
QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
rILZ	reduzierte individuelle Lernziele
S	Schülerin/Schüler
S.	Seite
SH	Schaffhausen
SG	St. Gallen
SKFB	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SIPRI	Überprüfung der Situation der Primarschule (Projekt der EDK)
SJ	Schuljahr
SO	Solothurn
SPSS	Statistical Package for the Social Science
sum.	summativ
SZ	Schwyz
Tab.	Tabelle
TG	Thurgau
TIMSS	Third International Mathematics and Science Survey
TSV	Tagesschulverordnung
überarb. Aufl.	überarbeitete Auflage
UEOVSG	Übergangsverordnung zum Volksschulgesetz
VB	Verordnung über die Beurteilung
VBL	Verordnung über das Gesetz für Beitragsleistung
VF	Verordnung über die Förderangebote der Volksschule
vgl.	vergleiche
VSG	Volksschulgesetz
VSV	Volksschulverordnung
WBS	Weiterbildungsschule
VVzVSV	Vollzugsverordnung über die Volksschule
Ziff.	Ziffer
zit.	zitiert nach
ZH	Zürich

Anhang A Brief an kantonale Behörden (Muster) und Fragebogen

Sabine Künzle
Mattenhofstrasse 7
3007 Bern
Tel.: 031 381 27 74
E-Mail: skuenzle@hotmail.com

DOA Amt
Abteilung für die Volksschule
z. H. von Herrn XY
Spitalgasse 1
CH-1700 Freiburg

Bern, den 27. September 2007

Beurteilungsdokumente und Fragebogen zum Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I

Sehr geehrter Herr XY

Ich beziehe mich auf unser Telefongespräch vom 25. September 2007 und bitte Sie, von meiner Anfrage betreffend Beurteilungsdokumente und Fragebogen zum Übertrittsverfahren von der Primarstufe zur Sekundarstufe I Kenntnis zu nehmen.

Als Kernstück meines Dissertationsprojekts „Der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I – Analyse und Perspektive“, das von Herrn Prof. Dr. J. Oelkers von der Universität Zürich betreut wird, ist ein Vergleich der kantonalen Beurteilungsdokumente vorgesehen.

In diesem Zusammenhang bitte ich Sie höflich, mir die kantonalen Dokumente für die Beurteilung im Übergang von der Primarschule zur Sekundarschule I und falls vorhanden die amtliche Statistik der Schülerzahlen (Quoten Real- und Sekundarschüler) zukommen zu lassen sowie den Fragebogen zum Beurteilungsverfahren vollständig ausgefüllt in beigelegtem Briefumschlag zu retournieren.

Für Ihr Verständnis und Ihre Bemühungen danke ich Ihnen im Voraus bestens.

Mit freundlichen Grüssen

Sabine Künzle, lic. phil. Erziehungswissenschaftlerin

Beilagen:
Fragebogen
frankierter Briefumschlag

**Fragebogen zum Übertrittsverfahren von der Primarschule zur
Sekundarstufe I**

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Besten Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, den Fragebogen zum Übertrittsverfahren von der Primarstufe zur Sekundarstufe I auszufüllen. Der Fragebogen ist so gegliedert, dass in einem ersten Schritt allgemeine Fragen zur Struktur der obligatorischen Schulzeit (Stand 2007) zu beantworten sind. Der zweite Teil umfasst Fragen zum Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Im Zusammenhang mit den vom Projekt HarmoS¹ initiierten Bestrebungen zur Koordination und Harmonisierung des Schulwesens werden abschliessend Fragen zu geplanten strukturellen Veränderungen zu beantworten sein.

Die meisten Fragen können Sie durch Ankreuzen beantworten. Entscheiden Sie sich immer für diejenigen Antworten, welche für das Übertrittsverfahren Ihres Kantons zutrifft. Bitte setzen Sie Ihre Kreuze eindeutig in das entsprechende Kästchen.

Ihre Kommentare und zusätzlichen Informationen sind mir sehr willkommen. Im Anschluss an einige Fragen und insbesondere am Ende des Fragebogens finden Sie Platz dafür.

Ich bitte Sie, den ausgefüllten Fragebogen sowie die Beurteilungsdokumente so rasch als möglich, spätestens aber bis zum

31. Oktober 2007

im beiliegenden vorfrankierten Umschlag an mich zurückzusenden. Ich danke Ihnen herzlich für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Bei allfälligen Fragen stehe ich Ihnen jederzeit gerne zur Verfügung:

Sabine Künzle
Mattenhofstrasse 7
3007 Bern
Telefon 031 381 27 74
Email skuenzle@hotmail.com

¹ Dieses Projekt der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule der Schweiz vorgenommen, die ab Oktober 2007 zur Ratifikation in den Kantonen freigegeben wird (vgl. EDK 2006, S. 42ff.). Die Kantone werden neu zur Harmonisierung des Schulwesens in den Bereichen Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen und deren Übergänge sowie der Anerkennung von Abschlüssen verpflichtet (vgl. BV 1999, Art. 62 Abs.4). Die Harmonisierung umfasst unter anderem strukturelle Eckwerte, wie das Schuleintrittsalter mit vier Jahren sowie die zweijährige obligatorischen Vorschulstufe, die in die insgesamt achtjährige Primarstufe integriert wird (vgl. EDK 2006, S. 16ff.). Die an die Primarschule anschliessende Sekundarstufe I dauert in der Regel drei Jahre (EDK 2006, S. 20).

Kanton

Amt

Name, Vorname

Funktion

Adresse

Telefon

E-Mail

I. Zur Struktur der obligatorischen Schulzeit (Stand 2007)

1. In welchem Alter treten die Kinder in Ihrem Kanton in der Regel in den Kindergarten ein?

- ☐ im 4. Altersjahr
☐ im 5. Altersjahr
☐ im 6. Altersjahr

2. Wie viele Jahre besuchen die Kinder in der Regel den Kindergarten?

- ☐ 1 Jahr
☐ 1 - 2 Jahre
☐ 1 - 3 Jahre
☐ 1 - 4 Jahre

3. Ist der Besuch des Kindergartens derzeit obligatorisch?

- ☐ ja ☐ nein

4. Wie viele Jahre umfasst die Schulbildung auf der Primarstufe bzw. auf der Sekundarstufe I?

Dauer der Primarschule:	Dauer der Sekundarstufe I:
<input type="checkbox"/> 4 Jahre	<input type="checkbox"/> 3 Jahre
<input type="checkbox"/> 5 Jahre	<input type="checkbox"/> 4 Jahre
<input type="checkbox"/> 6 Jahre	<input type="checkbox"/> 5 Jahre

5. Nach welchem Modell wird die Sekundarstufe I strukturiert?

- ☐ **Traditionelles Modell:** Real- und Sekundarklassen werden örtlich getrennt geführt.
- ☐ **Kooperatives Modell:** Real- und Sekundarklassen werden in einer Schulanlage zusammen geführt. Dieses Modell erlaubt eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Zügen der Real- und Sekundarklassen.
- ☐ **Integratives Modell:** Bei diesem Modell mit integrierten Klassen wird keine Aufteilung in Züge vorgenommen. Alle Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam unterrichtet. Für die innere Differenzierung werden in den Hauptfächern Leistungs- und Niveaugruppen gebildet.

6. Existieren in Ihrem Kanton mehrere Modelle auf der Sekundarstufe I?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche?

II. Zum Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I (Stand 2007)

7. Nach welchem Schuljahr findet der Wechsel von der Primarschule zur Sekundarstufe I statt?

☐ nach dem 4. Schuljahr ☐ nach dem 5. Schuljahr ☐ nach dem 6. Schuljahr

8. In welchem Schuljahr beginnt die Beurteilungsphase für die Niveaueinteilung auf der Sekundarstufe I?

<input type="checkbox"/> im 4. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 5. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 6. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 7. Schuljahr
<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester
<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester

9. Wie viele Semester umfasst das Übertrittsverfahren (Beurteilungsphase) insgesamt?

☐ 1 Semester
☐ 2 Semester
☐ 3 Semester
☐ 4 Semester

10. Zu welchem Zeitpunkt wird provisorisch entschieden, in welchem Niveautyp, Real- oder Sekundarklasse, der/die betreffende Schüler/in auf der Sekundarstufe I zugeteilt ist?

<input type="checkbox"/> im 4. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 5. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 6. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 7. Schuljahr
<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester
<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester

11. Zu welchem Zeitpunkt wird definitiv entschieden, in welchem Niveautyp, Real - oder Sekundarklasse, der/die betreffende Schüler/in auf der Sekundarstufe I zugeteilt ist?

<input type="checkbox"/> im 4. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 5. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 6. Schuljahr	<input type="checkbox"/> im 7. Schuljahr
<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester	<input type="checkbox"/> 1. Semester
<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester	<input type="checkbox"/> 2. Semester

12. Gibt es in Ihrem Kanton eine offizielle oder eine offiziöse Quotenregelung, welche die Anzahl Schülerinnen und Schüler in den Real- oder Sekundarklassen regelt?

- ☐ offizielle
☐ offiziöse
☐ keine

Wenn eine offizielle oder eine offiziöse Quotenregelung existiert, welche Quote ist einzuhalten?

- ☐ 50% Realschüler/innen, 50% Sekundarschüler/innen
☐ 40% Realschüler/innen, 60% Sekundarschüler/innen
☐ andere Quote:% Realschüler/innen,% Sekundarschüler/innen

Wenn eine offizielle oder eine offiziöse Quotenregelung existiert, von wem wird die Einhaltung dieser Vorschrift bzw. Empfehlung überwacht?

- ☐ Schulleitung und Lehrpersonen
☐ Schulpflege bzw. Schulkommission
☐ Schulinspektorat
☐ Erziehungsdirektion

13. Welche zusätzliche Dokumente (Kommentare bzw. Richtlinien) liegen neben dem Volksschulgesetz und der Volksschulverordnung vor, welche die Beurteilung für den Übertritt von der Primarstufe zur Sekundarstufe I regeln? Wichtig: Legen Sie diese Dokumente bitte bei!

1. _____; Jahrgang ()
2. _____; Jahrgang ()
3. _____; Jahrgang ()

14. Hat es in den letzten Jahren beim Übertrittsverfahren von der Primarstufe zur Sekundarstufe I grundlegende Veränderungen gegeben?

- ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche?

15. Wird die Objektivität in der Beurteilung angestrebt?

- ☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Form?

16. Gibt es die Möglichkeit auf Rekurs, wenn die Eltern oder das betroffene Kind mit der Entscheidung nicht einverstanden sind?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Form?

Wenn ja, gibt es viele solche Einsprachen?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie viele ungefähr pro Schuljahr?

17. Gibt es spezifische Unterstützungsprogramme in der Phase des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen?

Wenn ja, in welcher Form?

18. Haben die Eltern ein Mitspracherecht bei der Entscheidung?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welcher Form?

III. Zu den geplanten strukturellen Veränderungen

19. Hat es in letzter Zeit Veränderungen auf struktureller Ebene gegeben oder sind solche mit dem neuen Bildungsrahmengesetz Art. 62 Abs. 4 BV geplant?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche Strukturen werden angepasst?

- ☐ Schuleintrittsalter (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ obligatorischer Kindergarten bzw. Basisstufe (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ Dauer der Primarstufe (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ Dauer der Sekundarstufe I (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ Bezeichnung der Schulstufen (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ Übergänge von den Schulstufen (Umsetzung geplant im Jahr)
- ☐ Externe Kinderbetreuung ausserhalb des Unterrichts (geplant im Jahr)

Anmerkung:

20. Liegen derzeit politische Vorstösse (ev. im Zusammenhang den vom Projekt „HarmoS“ vorgesehenen Leistungstests) in Form von Motionen etc. vor, welche eine Änderung beim derzeitigen Übertrittsverfahren fordern?

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, welche?

21. Werden bereits standardisierte Testverfahren in Ihrem Kanton durchgeführt?

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, welche und in welchem Schuljahr?

22. Wurden in den letzten Jahren Evaluationen über das Übertrittsverfahren durchgeführt?

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, welche und in welchem Jahr?

Hier finden Sie Platz für allenfalls weitere Hinweise:

Besten Dank für Ihre Bemühungen!

Anhang B Tabellarische Übersicht der Übertrittsverfahren

Tabellarische Übersicht der Übertrittsverfahren (nach Fragebogen Stand 2007)

	Kanton	ZH	SG	SZ	FR	GR	AG	BE	LU	ZG	BL	BS	SO	SH	NW	AI	VS	OW	GL	TG	AR	UR
Eintritt in den Kindergarten	a. im 4. Altersjahr	X	X					X				X					X ¹			X		
	b. im 5. Altersjahr			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dauer des Kindergartens	a. 1 Jahr			X	X				X									X				X
	b. 1-2 Jahre			X ²		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
	c. 2 Jahre	X	X																			X
	d. 1-3																					
Kindergartenbesuch	a. freiwillig				X	X	X	X					X	X ³		X ²	X					X
	b. obligatorisch	X	X	X					X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	
Schulstrukturen (Primarschule/Sekundarstufe)	a. 4/5											X										
	b. 5/4						X				X											
	c. 6/3	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Struktur der Sekundarstufe	a. traditionelles Modell			X			X ⁴		X				X	X		X		X	X		X	
	b. kooperatives Modell	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X ⁵	X		X		X	X	X	X	X ⁶	
	c. integratives Modell								X			X			X	X	X	X				X
	d. mehrere Modelle	X		X		X		X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Zeitpunkt des Übergangs von der Primarschule in die Sekundarstufe I	a. nach der vierten Primarklasse											X										
	b. nach fünf Jahre Primarklasse						X				X											
	c. nach der sechsten Primarklasse	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Beginn des Übertrittsverfahrens	a. im 4. Schuljahr 2. Semester						X									X						
	b. im 5. Schuljahr 1. Semester					X		X	X		X			X								X
	c. im 5. Schuljahr 2. Semester																	X			X	
	d. im 6. Schuljahr 1. Semester	X		X						X		X	X		X		X		X	X		
	e. im 6. Schuljahr 2. Semester				X																	
	f. nicht festgelegt		X																			

- Kindergarteneintrittsalter und Verweildauer in der Eingangsstufe gilt nur für das Unterwallis. Im Oberwallis besuchen die Kinder erst im 5. Altersjahr den Kindergarten.
- Sieben Gemeinden führen einen zweijährigen Kindergarten.
- Das erste Kindergartenjahr, wenn eine zweijährige Kindergartenzeit besucht wird, ist nicht obligatorisch.
- Der Kanton Aargau kennt keine dreigliedrige Sekundarstufe I. Weitere Informationen unter: www.ag.ch/bildungswege.
- Das kooperative Modell trifft auf die Stufen des 8./9. Schuljahres zu, das integrative Modell auf die Orientierungsschule des 5.-7. Schuljahres.
- Ab Schuljahr 2009/10 wird im Kanton Thurgau das Einheitsmodell „Sekundarschule mit zwei Niveautypen“ umgesetzt, das einer erhöhten Durchlässigkeit verpflichtet ist.

	Kanton	ZH	SG	SZ	FR	GR	AG	BE	LU	ZG	BL	BS	SO	SH	NW	AI	VS	OW	GL	TG	AR	UR
Dauer des Übertrittsverfahrens	a. 1 Semester														X							
	b. 2 Semester			X			X					X	X		X		X	X	X	X	X	
	c. 3 Semester				X				X											X		X
	d. 4 Semester	X				X				X				X								
	e. 5 Semester							X								X						
	f. nicht festgelegt		X								X											
Zeitpunkt der provisorischen Entscheidung	a. im 5. Schuljahr 1. Semester						X															
	b. im 5. Schuljahr 2. Semester										X							X				
	c. im 6. Schuljahr 1. Semester			X		X										X	X			X	X	
	d. im 6. Schuljahr 2. Semester	X	X		X			X		X		X	X	X		X			X			
	e. im 7. Schuljahr 1. Semester																					
	f. im 7. Schuljahr 2. Semester																					
	g. nicht festgelegt								X						X							X
Zeitpunkt der definitiven Entscheidung	a. im 5. Schuljahr 2. Semester						X				X											
	a. im 6. Schuljahr 1. Semester														X							
	b. im 6. Schuljahr 2. Semester	X	X	X		X			X	X		X	X			X	X	X		X	X	X
	c. im 7. Schuljahr 1. Semester		X ⁷		X			X						X					X			
	d. im 7. Schuljahr 2. Semester																					
Quotenregelung	a. offiziell		X													X						
	b. offiziös			X	X					X					X					X		
	c. keine	X				X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X		X	X
Zuteilungsquoten	a. ca. 50% Real., 50% Sek.																			X		
	b. ca. 40% Real., 60% Sek.																					
	c. ca. 33,3% Real., 66,6% Sek.		X	X	X					X ⁸					X	X ⁹						
Veränderungen	a. ja	X		X							X				X			X		X		X
	b. nein		X				X	X	X	X		X	X	X		X	X		X			
Objektivität	a. durch Orientierungsarbeiten							X	X	X	X	X		X	X	X						X
	b. standardisierte Testverfahren	(X)	X				X			X				X						X		
	c. Absprachen						X		X							X	X	X	X		X	
	d. Prüfung				X												X					
	e. durch mehrfache Korrektur				X																	

7 Bei Uneinigkeit kann der definitive Entscheid noch verlängert werden.

8 Im Durchschnitt wird im Kanton Zug von folgenden Quoten ausgegangen: 12% Gymnasium, 55% Sekundarschule und 33% Realschule.

9 Im Kanton Appenzell Innerrhoden sind gemäss LSK-Beschluss nach Art. 66 die Quoten von 15-25% für das Gymnasium, 35-55% für die Sekundarschule und 30-40% für die Realschule einzuhalten.

	Kanton	ZH	SG	SZ	FR	GR	AG	BE	LU	ZG	BL	BS	SO	SH	NW	AI	VS	OW	GL	TG	AR	UR
Zusätzliche (ausgearbeitete) Dokumente	a. ja	X	X	X			X		X	X		X		X				X		X		
	b. nein				X	X		X			X		X		X	X	X		X		X	X
Bei Uneinigkeit	a. formeller Rekurs	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	b. Aufnahmeprüfung						X				X	X								X	X	
Anzahl Einsprachen	a. viele																		X			
	b. kaum	X		X	X	X	X		X	X		X		X	X	X		X		X	X	X
Fördermassnahmen	a. ja	X ¹⁰	X ¹¹	X			X ¹²		X ¹³		X ¹⁴	X				X ¹⁵	X ¹⁶	X		X ¹⁷		X
	b. nein				X	X		X		X			X	X	X				X		X	
Mitspracherecht der Eltern	a. ja	X	X	X	X	X	X ¹⁸	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
	b. nein											X							X			
Geplante Massnahmen	a. Schuleintrittsalter		X	X	X	X		X	X	X		X				X	X	X		X		X
	b. obligatorischer Kindergarten	X	X	X	X	X	X	X	X					X	X		X	X		X	X	X
	c. Dauer der Primarschule						X			X		X										
	d. Dauer der Sekundarstufe I						X					X										
	e. Bezeichnung der Schulstufen	X					X	X				X	X	X						X	X	
	f. Übergänge zwischen den Stufen					X	X					X	X							X		
	g. externe Kinderbetreuung	X	X			X	X	X			X	X		X				X			X	X
politische Vorstösse	a. ja					X		X ¹⁹		X	X										X	
	b. nein	X	X	X	X		X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
standardisierte Testverfahren 5./6. Schuljahr	a. ja	X	X		X	X	X ²⁰			X	X	X		X			X			X	X	
	b. nein			X				X	X				X		X	X		X	X			X
	c. fakultativ	X	X											X						X		
Evaluationen	a. ja				X				X	X		X										
	b. nein	X	X	X		X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

10 Im Rahmen von QUIMS freiwillige Angebote der Gemeinden, Beratung und finanzielle Unterstützung durch die Bildungsdirektion und durch das Volksschulamt (u. a. Limmattal, Schwamendingen, Schlieren).

11 Deutsch für Fremdsprachige und förderorientierte Beurteilung.

12 Migrationshintergrund: Bericht anstelle von Noten in Fächern, in denen die Lernenden aufgrund ihrer Fremdsprachigkeit die Lernziele nicht erreichen können (während der ersten vier Jahren).

13 Übersetzungen der Richtlinien (9 Sprachen).

14 Reguläre Angebote z. B. DaZ-Unterricht.

15 Reguläre Unterstützungsangebote z. B. DaZ-Unterricht, Förderunterricht etc.

16 Deutsch für Fremdsprachige, Stützkurse ausserhalb des Unterrichts.

17 Allgemeine Unterstützungsangebote durch schulische Heilpädagogik und Förderkurse.

18 Vorschlagerecht oder Antragsrecht, aber keine Mitsprache bei definitivem Entscheid.

19 Motion Hostettler (Einbezug der Testresultate in Übertrittsverfahren).

20 Check 5.

Dokumentenübersicht

Abkürzungen der Dokumente siehe Literaturliste.

Dokumente/Kanton		ZH	SG	SZ	LU	BS	BE	TG
Gesetzliche Grundlagen								
	Volksschulgesetz, andere Gesetze	VSG/ZH (2005) UEOVSG/ZH (2006) BD/ZH (2008b)	VSG/SG (1983)		AVS/LU (2009) VSG/LU (1999)	VSG/BS (1929)	ED/BE (2010b) KG/BE (1983) LAG/BE (1993) LAV/BE (2007) VSG/BE (2007) VSG/BE (1992) VSV/BE (2008)	DEK/TG (2008c) GBL/TG (2000) GfK/TG (2004) VSG/TG (2007)
	Volksschulverordnung	VSV/ZH (2006)	VSV/SG (1996)	VSV/SZ (2005) VVzVSV/SZ (2006c)	VB/LU (2007) VF/LU (1999) VS/LU (1999) VSV/ LU (2008) VB/LU (2007) VÜ/LU (2007)	VB/BS (2003) VF/BS (2008)	BMV/BE (2007) TSV/BE (2008)	VBL/TG (2001) VSV/TG (2007)
	Regelemente Weisungen	AVS/ZH (2010) AVS/ZH (2009) BD/ZH (2006c) BD/ZH (2006d) BD/ZH (2006e) BR/ZH (2008) ER/ZH (1994)	ER/SG (2010) ER/SG (2008) ER/SG (2006a) ER/SG (2006c) ER/SG (2005a) ER/SG (2005d)	ER/SZ (2006a) ER/SZ (2006b) ER/SZ (2006c) ER/SZ (2006d)	DVS/LU (2009a) DVS/LU (2007a)	ER/BS (2009)	DVBS/BE (2002) DVBS/BE (2008) BMDV/BE (2008a) BMDV/BE (2008b)	AVS/TG (2008b) AVS/TG (2007) AVS/TG (2006c) DEK/TG (2008b) DEK/TG (2006a) DEK/TG (2006b)
	Lehrplan	LP/ZH (2007)	LP/SG (2008)			LP/OS/BS (2006)	LP/BE (2006/08) LP/BE (1995)	LP/TG (2006)
Erläuternde Dokumente								
	Handbücher	BD/ZH (2006b) FS/ZH (2010a) FS/ZH (2010b) FS/ZH (2010c) Luginbühl et al. (2001)	AVS/SG (2005) BD/SG (2006) BD/SG (2005) Birri et al. (2009)	AVS/SZ (2006a) AVS/SZ (2009f) AVS/SZ (2009g)	AVS/LU (2005a) DVS/LU (2010a)	ED/BS (2009m) ED/BS (2006a) ED/BS (2006b) ED/BS (2005a) ED/BS (2005b)	EDK/BE (1994) EDK/BE (1995)	AVS/TG (2008a) AVS/TG (2006a) AVS/TG (2006b) Birri et al./SG (2009)
	Informationen für Experten (Lehrpersonen, Behörden)	AVS/ZH (2010) AVS/ZH (2009) BD/ZH (2009b) SD/ZH (2009)	AVS/SG (2010a) AVS/SG (2010b) AVS/SG (2009a) AVS/SG (2009b)	AVS/SZ (2009i) AVS/SZ (2009h) AVS/SZ (2003)	AVS/LU (2007b) AVS/LU (2007c) AVS/LU (2006b) AVS/LU (2006c)	ED/BS (2009b) ED/BS (2009c) ED/BS (2009d) ED/BS (2009e)	ED/BE (2010a) ED/BE (2010c) ED/BE (2010d) ED/BE (2009a)	AVS/TG (2010a) AVS/TG (2010b) AVS/TG (2010c) AVS/TG (2010d)

		BD/ZH (2009a) BD/ZH (2008a) BD/ZH (2007) BD/ZH (2006a) BR/ZH (2010)	AVS/SG (2008) ER/SG (2009a) ER/SG (2006b) ER/SG (2005b) ER/SG (2005c) LMV/SG (2009)		AVS/LU (2004) AVS/LU (2003) DVS/LU (2010b) DVS/LU (2009b) DVS/LU (2008b) DVS/LU (2006)	ED/BS (2009f) ED/BS (2009h) ED/BS (2009i) ED/BS (2009k) ED/BS (2009l) ED/BS (2009n)	ED/BE (2009b) ED/BE (2009c) ED/BE (2009d) ED/BE (2009e) ED/BE (2008a) ED/BE (2008c) ED/BE (2008d) ED/BE (2005) ED/BE (2008b) ED/BE (2004b) IWB/BE (2010)	AVS/TG (2010e) AVS/TG (2010g) AVS/TG (2010h) AVS/TG (2010i) AVS/TG (2004a)
	Informationen für Eltern und Aussenstehende	BD/ZH (2009a) BD/ZH (2009c) SD/ZH (2009)	BD/SG (2008b) BD/SG (2003)	AVS/SZ (2009a) AVS/SZ (2009b) AVS/SZ (2009c) AVS/SZ (2009d) AVS/SZ (2009e) AVS/SZ (2006b)	AVS/LU (2007c) AVS/LU (2006a) AVS/LU (2005b) AVS/LU (2004) DVS/LU (2009c) DVS/LU (2007b)	ED/BS (2009a) ED/BS (2009g)		DEK/TG (2008a)
Evaluationen		BD/ZH (2010a) BD/ZH (2010b) BD/ZH (2008a, b) Bosshard & Ross (2008a)	AVS/SG (2007) AVS/SG (2006)		AVS/LU (2007a) DVS/LU (2008a)			AVS/TG (2004b)
Protokolle (Grossrats-, Sitzungsprotokolle, Revisionen etc.)		BD/ZH (2009d, e, f, g)		KR/SZ (2010)	DVS/LU (2010d) VSG/LU (2010)	ED/BS (2009i)	ER/BE (2006)	DEK/TG (2008d) GBL/TG (2008)
Formulare		AVS/ZH (2007a) AVSZH (2007b)	AVS/SG (2010c) BD/SG (2008a) BD/SG (2008c) BD/SG (2008d) BD/SG (2008e)	BD/SZ (2010a) BD/SZ (2010b) BD/SZ (2010c) BD/SZ (2010d) BD/SZ (2010e) BD/SZ (2010f) BD/SZ (2010g) BD/SZ (2010h) BD/SZ (2010i)			ED/BE (2010e) ED/BE (2010f)	AVS/TG (2010f)
Artikel								
	Zeitschriften		March Anzeiger (2010)			BS/BS (2004) ED/BS (2006c)	ED/BE (2004a)	
	wissenschaftliche Artikel	Baeriswyl et al. (2006) Bertschi-Kaufmann et al. (2006) Oser (2008)				Moser (2006) Strittmatter (2006)		

Anhang D Raster für Dokumentenanalyse

Raster für Dokumentenanalyse

Kategorien	Unterkategorien	Regeln	Textbeispiele
Frage 1.1.-1.2. Rahmenbedingungen			
01. Zuständigkeiten rechtliche Regelungen	01.1 Regierungsrat	In Bezug auf die Zuständigkeiten der rechtlichen Regelungen ist zu untersuchen, wer die Schwerpunkte in der Qualitätssicherung und -entwicklung festlegt und wer die rechtlichen Regelungen zum Übertrittsverfahren, zur Beurteilung und Förderung erlässt.	Der Bildungsrat „[...] legt im Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse an der Volksschule (Zeugnisreglement) fest, auf welche Art und Weise die Schülerleistungen in Form von Noten (Gesamtleistungen in den Fächern) und der Zuordnung von Begrifflichkeiten (Lernentwicklung und Verhalten) zu erfolgen hat“ (BD/ZH 2007, S. 16). Gestützt auf Artikel 16 über die Volksschulbildung ist es Aufgabe der Regierungsrates, die Übertrittsverfahren auf der Grundlage einer Verordnung zu regeln (vgl. VSG/LU 1999, Art. 16, Abs. 3).
	01.2 Erziehungsrat		
	01.3 Erziehungsdepartement		
	01.4 Amt für Volksschulen		
02. Zuständigkeiten Schulaufsicht kantonale Ebene	02.1 Regierungsrat	Zu untersuchen ist, welche kantonalen Behörden für die Schulaufsicht zuständig sind und welche Aufgaben mit der Schulaufsicht verbunden werden. Dabei ist auch zu klären, ob Richtwerte zu Übertrittsquoten vorliegen.	Es ist Aufgabe der Fachstelle „Schulaufsicht“, die kommunalen Behörden der Einzelschule zu unterstützen (vgl. DVS/LU 2008a, S. 17ff.). Gemäss Vorgabe des Erziehungsrats ist eine ungefähre Verteilung von rund zwei Drittel Sekundar- zu einem Drittel Realschülerinnen bzw. -schüler vorgesehen (vgl. AVS/SG 2008a, S. 1).
	02.2 Erziehungsrat, Bildungsrat		
	02.3 Erziehungsdepartement		
	02.4 Amt für Volksschulen		
	02.5 Fachstellen		
	02.5.1 Schulaufsicht		
	02.5.2 Schulevaluation		
	02.5.3 Schulberatung		
	03.5.4 Inspektorat		
03. Leitungsstruktur Einzelschule	03.1 Führungskonzept	Mit der Leitungsstruktur sind auch unterschiedliche Funktionen (betrieblich-operativ bzw. strategisch) der Akteure verbunden.	Auf kommunaler Ebene werden die Schulen durch den vom Regierungsrat gewählten Schulrat und der Schulleitung in Form einer geleiteten Volksschule beaufsichtigt und geführt (vgl. VSV/SZ 2005, Art. 59, Abs. 1-3; ER/SG 2006b). Der Schulrat ist für die strategischen Belange der Schule zuständig und vertritt die Schule gegen aussen (vgl. ER/SZ 2005, Art. 63, Abs. 1). Unter anderem liegt es auch im Aufgabenbereich des Schulrates, die Schulleitung zu beaufsichtigen und zu bewerten sowie das Qualitätskonzepts zu genehmigen (vgl. VSV/SZ 200b, Art. 63, Abs. 3 lit. b, f).
	03.2 teilautonom geleitete Schule		
04. Zuständigkeiten Schulaufsicht, Schulführung kommunale Ebene	04.1 Schulpflege, -rat, Schulkommission	Die Funktionen und Aufgaben des Schulrates (Schulpflege, Schulkommission) und der Schulleitung sind aufzuführen. wird.	„Der Schulrat verfügt am Ende der sechsten Primarklasse den Übertritt in die erste Sekundar- oder Realklasse“ (Neudruck Mai 2006) (vgl. ER/SG 1997; Art.13).
	04.2 Schulleitung		
	04.3 Lehrerkollegium		
	04.5 Lehrperson		

05. Qualitätsmanagement	05.1 Kantonales Qualitätskonzept		Schulische Selektionsprozesse und damit die Förderung und Beurteilung stehen in Abhängigkeit mit dem kantonalen Qualitätskonzept. Zu klären sind, wie die Qualitätssicherung und -entwicklung organisiert sind und nach welchen Kriterien die Beurteilung und Förderung auszurichten ist.	Auf Gemeindeebene wird die Schule auf der Grundlage eines lokalen Führungs- und Qualitätskonzepts organisiert und geführt (vgl. VSG/SG 1983, Art. 111, Art. 114; AVS/SG 2005). Die Grundlage für die Evaluationen bildet der „Orientierungsrahmen Schulqualität“ der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (vgl. DVS/LU 2010a). Dabei stehen folgende Qualitätsbereiche im Zentrum der Untersuchung: die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, das Schulklima, die Lehr- und Lernkultur, die Schulkultur, die Schulführung, die Rahmenbedingungen und das Qualitätsmanagement (vgl. DVS/LU 2010a, S. 3).
	05.2 schulhausinternes Qualitätskonzept			
	05.3 Qualitätssicherung	05.3.1 Externe Evaluation		
		05.3.2 Interne Evaluation		
		05.3.3 Kriterien		
05.3.4 Indikatoren				
06. Schulstrukturen	06.1 Vorschule	06.1.1 ein Jahr		Die Schulpflicht verlängerte sich dementsprechend um zwei Jahre. Die Kinder treten neu im Normalfall mit 4 Jahren und 3½ Monaten in den Kindergarten ein (vgl. VSG/ZH 2005, Art. 5, Abs. 1; BD/ZH 2007, S. 7). Der Eintritt in den Kindergarten, der seit dem Schuljahr 2008/09 obligatorisch ist, erfolgt mit vier Jahren und die Verweildauer beträgt zwei Jahre. Auf dieser Grundschulbildung aufbauend folgt die Primarschule, die sechs Schuljahre umfasst, wobei das erste bis dritte Schuljahr als Unterstufe und das vierte bis sechste Schuljahr als Mittelstufe bezeichnet wird (vgl. VSG/SG 1983, Art. 2). Die Übertrittsphase in die Sekundarstufe I erstreckt sich über insgesamt ein Semester und zwei Monate, wobei sie mit der ersten Information zu Beginn der sechsten Klasse beginnt und mit dem Zuweisungsentcheid am 31. März des sechsten Schuljahres abgeschlossen wird (vgl. ER/SZ 2006c, Art. 22 u. 23). Der Kanton Luzern bietet auf der Sekundarstufe I vier verschiedene Niveautypen an: die heilpädagogische Werkschule Niveau D (für lernschwache Schülerinnen und Schüler), die Realschule Niveau C (mittlere Anforderungen), die beiden Sekundarschultypen Niveau B (höhere Anforderungen) und Niveau A (erweiterte Anforderungen) sowie das Langzeitgymnasium (vgl. AVS/LU 2005a, Kap. 1.4.).
		06.1.2 zwei Jahre		
		06.1.3 obligatorisch		
		06.1.4 freiwillig		
	06.2 Primarschule	06.2.1 vier Jahre		
		06.2.2 fünf Jahre		
		06.2.3 sechs Jahre		
	06.3 Übertrittsverfahren	06.3.1 Dauer	2 Semester	
			3 Semester	
			4 Semester	
			5 Semester	
		06.3.2 Elemente	Information	
			Gespräche	
			Entscheid	
	Rekurs			
	06.4 Sek.stufe I	06.4.1 traditionell		
		06.4 2 kooperativ		
06.4 3 integrativ				
07. Geplante Massnahmen	07.1 im Bereich der Schulstrukturen		Zu untersuchen ist, ob Veränderungen geplant sind, die auf das Übertrittsverfahren und damit auf die Selektionsprozesse eine direkte oder indirekte Auswirkung haben. Wichtige Hinweise zu geplanten Massnahmen sind anhand von Protokollen, Gesetzesvorlagen, Zeitungsartikeln, Telefoninterviews etc. zu erhalten.	Gestützt auf überwiesene Vorstösse im Kantonsrat ist eine Teilrevision des am 1. Januar 2000 in Kraft getretenen Gesetzes über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 geplant (vgl. DVS/LU 2010d, S. 1). Das revidierte Gesetz, das sich zur Zeit in der Vernehmlassung befindet, enthält insbesondere Änderungen betreffend die Neugestaltung der Schuleingangsstufe, die Vereinfachung der Struktur auf der Sekundarstufe I, die Elternverantwortung, die heilpädagogischen Tagesschulen, die Finanzierung der Sonderschulung und die Erhöhung der Kantonsbeiträge (vgl. VSG/LU 2010).
	07.2 im Bereich des Übertrittsverfahrens			
	07.3 im Bereich Gliederung der Sekundarstufe I			
	07.4 im Bereich Leistungsbeurteilung			
	07.5 im Bereich Förderung			

Frage 2.1.-2.3. Leistungsbeurteilung

08. Akteure der Beurteilung	08.1 Schulrat			Aufgabenbereiche sind zu klären: Entscheidinstanz, Einbezug, Beratung, Beobachtung etc. Dabei gilt zu beachten: Immer zuerst im VSG, dann im VSV und anschliessend in zusätzlichen Dokumenten (Weisungen, Promotionsverordnung etc.) nach Regelungen suchen. Es ist zu unterscheiden: Mitspracherecht, Antrag, Empfehlung, Entscheidung, Erstinstanz, Zweitinstanz.	„Über die Promotion in die nächste Klasse, den Übertritt in die nächste Stufe und über den Wechsel innerhalb der Sekundarstufe entscheiden die betroffenen Lehrpersonen, die Schulleitung und die Eltern gemeinsam. Kann keine Einigung erzielt werden, entscheidet die Schulpflege, bei Übertritten in die Sekundarstufe die für die Oberstufe zuständige Schulpflege“ (VSG/ZH 2005, S. 7, Art. 32, Abs. 1).	
	08.2 Schulleitung					
	08.3 Lehrerkollegium					
		08.3.1 Kollegium Primarschule				
		08.3.2 Kollegium Sekundarstufe I				
	08.4 Klassenlehr- oder Fachlehrperson					
	08.5 Schülerin/Schüler					
	08.6 Eltern					
09. Beurteilungsgrundlage	09.1 Gesamtbeurteilung	09.1.1 Normen	individuell	Hier ist zu untersuchen nach welchem Leistungsverständnis beurteilt wird und was darunter subsumiert wird.	„Die Gesamtbeurteilung beruht auf Beobachtungen und Lernkontrollen“ (VSV/ZH 2006, Art. 33, Abs. 3).	
			sachlich			
			sozial			
	09.2 Fachleistungen	09.2.1 Mathematik			„Die Grundlagen für den Übertrittsentscheid dienen dazu, die Eignung der Lernenden für einen bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I festzustellen (VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 1). Für den Übertrittsentscheid sind in erster Linie zu berücksichtigen: (a) die Zeugnisnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik sowie Mensch und Umwelt während des 1. und 2. Semesters der 5. Klasse sowie des 1. Semesters der 6. Klasse, (b) die Einschätzung der oder des Lernenden, welche durch Klassenlehrperson und Erziehungsberechtigte im Beurteilungsbogen festgehalten wird, (c) die aus den dem Beurteilungsbogen ersichtliche Entwicklung der fachlichen und fächerübergreifenden Leistungen, Verhaltensweisen und Einstellungen der oder des Lernenden sowie die künftige Entwicklung der oder des Lernenden, wie sie durch Erziehungsberechtigte und Klassenlehrer begründet eingeschätzt wird, (d) die Zeugnisnoten der übrigen Fächer des 1. und 2. Semesters der 5. Klasse sowie des 1. Semesters der 6. Klasse“ (VÜ/LU 2007, Art. 15, Abs. 2 lit. a-d)	
		09.2.2 Französisch				
		09.2.3 Englisch				
		09.2.4 Deutsch				
		09.2.5 M & U oder NMM				
		09.2.6 alle Pflichtfächer				
	09.3 Verhalten	09.3.1 Arbeitsverhalten			Hier ist unter anderem auch zu untersuchen, nach welchen Kriterien die prognostische Einschätzung erfolgt.	„Bei der Gesamtbeurteilung für solche Entscheidungen werden neben den kognitiven Fähigkeiten sowie dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten auch die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt“ (VSV/ZH, Art. 33, Abs. 2).
		09.3.2 Lernverhalten				
		09.3.3 Sozialverhalten				
	09.4 prognostische Einschätzung	09.4.1 Entwicklung				
		09.4.2 Neigungen				
		09.4.3 Begabung				
	09.5 Gespräch			Zu untersuchen ist, ob allenfalls Anleitungen (z. B. Fragen, inhaltliche Schwerpunkte etc.) zur Verfügung stehen, welcher der Lehrperson bei der Durchführung der Gespräche behilflich sein könnten.		„Schülerinnen und Schüler sollen soweit als möglich in die Beurteilung miteinbezogen werden. Damit sind einerseits der Aufbau einer altersgemässen Selbstbeurteilung und andererseits der aktive Miteinbezug in das Beurteilungsgespräch gemeint. Die Eltern werden in erster Linie mit dem obligatorischen Beurteilungsgespräch in die Beurteilung miteinbezogen. Als Beteiligte betrachten

				wir aber auch Fachlehrkräfte und andere Fachpersonen, welche die Schülerinnen und Schüler unterrichten. Ihre Perspektive soll in angemessener Form in die Beurteilung einbezogen werden“ (Birri, Bodenmann & Nüesch 2009, S. 11).
10. Leistungsmessung	10.1 formativ		Wie werden die Leistungsmessungen durchgeführt? Ist auch eine prognostische Einschätzung der Leistungsentwicklung einer Schülerin bzw. eines Schülers vorzunehmen? Wenn ja, auf welcher Basis werden die Einschätzungen getroffen? Die formative Beurteilung, die vornehmlich die individuelle Förderung bezweckt, wird unter der Kategorie “Leistungsbeurteilung” in allgemeiner Hinsicht aufgeführt, da sie auch Teil der Beurteilung darstellt. In spezifischer Hinsicht wird die formative Beurteilung unter Kategorie „14 Fördermassnahmen und innere Differenzierung“ codiert.	„Die Erziehungsberechtigten verfügen über reichhaltige Erfahrungen mit dem Kind. Täglich kommen neue Erfahrungen dazu. Viele davon können bei der Suche des geeigneten Schultyps sehr hilfreich sein. Die Beobachtungshilfen leiten die Erziehungsberechtigten an, ihr Augenmerk auf bestimmte Haltungen und Handlungsweisen ihres Kindes zu richten; mit dem Kind über Erfahrungen mit der Schule zu sprechen und das Kind bezüglich seiner Fähigkeiten und Interessen einzuschätzen. Das Führen der Beobachtungshilfe ist freiwillig. Mitentscheidung setzt aber voraus, dass die schulischen Möglichkeiten und Erwartungen des Kindes erkannt werden. Alle Erziehungsberechtigten sind eingeladen, die Beobachtungshilfe zu führen und an das Gespräch zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten mitzubringen“ (AVS/LU 2005a, Kap. 1.3). Die formative Beurteilung konzentriert sich auf das Erreichen der Lernziele und betont gleichzeitig die Wichtigkeit eines hohen Qualitätsstandards der individualisierenden und aufbauenden Rückmeldung durch die Lehrperson (vgl. BD/ZH 2007, S. 3).
	10.2 summativ			
	10.3 prognostisch			
11. Berichterstattung	11.1 Zeugnis	11.1.1 Noten, Ziffern/Buchstaben	Es ist zu klären, in welcher Form die Leistungsrückmeldung erfolgt: Mündliche und schriftliche Leistungsrückmeldungen während des Unterrichts, Elterngespräche und Berichterstattung mittels Formulare, Zeugnis sind einzeln aufzuführen.	Im Reglement über die Ausstellung der Schulzeugnisse wird vorgeschrieben, alle Fächer auf der 5./6. Primarschulstufe in Form von Ziffern 6-1 sowie dass das Arbeits- und Lernverhalten zu beurteilen (vgl. BR/ZH 2005, S. 2, Art. 9).
		11.1.2 Textbeurteilung		
		11.1.3 Kreuze		
	11.2 Lernbericht	11.2.1 Beurteilungselemente		
		11.2.2 Zuweisungsentscheid		
12. Kriterien	12.1 Kontrollierte Subjektivität		Es ist aufzuführen, nach welchen Kriterien die Übertrittsentscheide bzw. die Leistungsbeurteilungen kontrolliert bzw. objektiviert werden.	„Die Tatsache, dass bei Schullaufbahnentscheiden die Gesamtbeurteilung massgebend ist, macht deutlich, dass es sich bei der Lernbeurteilung nicht um Messungen, um im naturwissenschaftlichen Sinn objektive Aussagen handelt, sondern um sorgfältige, auf sehr vielen professionell getätigten Beobachtungen und Lerntests beruhenden Einschätzungen – möglichst mehreren – Lehrpersonen“ (BD/ZH 2007, S. 6). Die subjektiv geprägten Entscheidungen werden deshalb durch vier Massnahmen kontrolliert: - durch Kursangebote zur Handhabung der Beurteilungsinstrumente durch die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (vgl. VÜ/LU 2007, Art. 27 lit. a), - durch die Orientierungsarbeiten (vgl. ebd., Art. 29), - durch die Rückmeldung der abnehmenden Schulen (vgl. ebd., Art. 27 lit. c), - durch den Austausch mit den Eltern (vgl. ebd., Art. 6) und durch die Beurteilungskonferenzen (vgl. ebd., Art. 28).
	12.2 Transparenz			
	12.3 Kommunikative Validierung			
	12.4 Orientierungsarbeiten			
	12.5 Standardisierte Testverfahren			

Frage 3.1.-3.3. Individuelle Förderung

13. Akteure der Förderung	13.1 Schulrat	Aufgaben und Kompetenzen der Akteure sind zu klären.	„Die Lehrpersonen gestalten differenzierte und individualisierte Unterrichtssequenzen (1), die Lehrpersonen erfassen die individuellen Lernmöglichkeiten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler (2), die Lehrpersonen unterstützen die Schülerinnen und Schüler individuell (3), die Lehrpersonen fördern die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrem eigenen Lernen (4), die Schule fördert die Zusammenarbeit in der individuellen Lernbegleitung (5), Zusatzangebote zur individuellen Förderung sind mit dem Regelklassenunterricht abgestimmt (6)“ (FS/ZH 2010c).
	13.2 Schulleitung		
	13.2 Lehrerkollegium		
	13.3 Klassenlehrperson		
	13.4 Fachlehrpersonen		
	13.5 Schülerin/Schüler		
	13.6 Eltern		
	13.7 Weitere Personen im schulischen Umfeld		
14. Fördermassnahmen innere Differenzierung	14.1 Lernarrangements	Hier ist zu untersuchen, welche Hilfsmittel die Kantone für die Fördermassnahmen auf der Grundlage einer inneren Differenzierung zur Verfügung stellen. Dabei sind folgende Fragen zu klären: Wie ist der Unterricht in didaktischer Hinsicht zu gestalten? Welche Ziele werden mit den Fördermassnahmen verbunden?	„Förderung des Schulerfolgs“: Diese Massnahme beinhaltet eine integrative und differenzierende Lernförderung, damit die Schülerinnen und Schüler individuell beurteilt und gefördert werden können (vgl. Bosshard & Ross 2008b, S. 7, VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. b). Gerade in den heiklen Phasen der Stufenübergänge, wie bspw. der Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, ist der individuellen Förderung und Beurteilung besonders Rechnung zu tragen (vgl. VSV/ZH 2006, Art. 20, Abs. 1 lit. b). „Die differenzierten Lektionen bezwecken die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern insbesondere in den Bereichen Sprache und Mathematik. Sie berücksichtigen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und erlauben die Förderung unterschiedlicher Begabungen“ (ER/SG 2005a, S. 2).
	14.2 Zusammenarbeit: Teamteaching		
	14.3 Förderorientierte Beurteilung		
	14.4 Beobachtungen: lerndiagnostische Kompetenzen		
	14.5 Selbst-reguliertes Lernen		
	14.6 Sozial-kooperatives Lernen		
15. Förderangebote	15.1 Hausaufgabenhilfe	Die Förderangebote sind auf Inhalt, Form und Durchführung zu untersuchen. Die Textstellen sind auf folgende Fragen hin zu analysieren: Was wird angeboten? Wo finden diese Förderangebote statt? Welche Ziele werden mit den Fördermassnahmen verbunden? Die heilpädagogischen Massnahmen und Angebote individueller Förderung sind aber gemäss Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit nicht primär Gegenstand der Untersuchung. Aus diesem Grund ist hauptsächlich auf die Fördermassnahmen für Regel-	„Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger stellen zusätzliche Angebote zur Verfügung. Diese heben das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler, indem sie insbesondere die Deutschkenntnisse der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler verbessern sowie die Integration und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern fördern“ (VSG/ZH 2005, S. 5, Art. 25).
	15.2 Hort, Mittagstisch		
	15.3 Tagesfamilie		
	15.4 Tagesschule		
	15.5 Randzeitenbetreuung		
	15.6 Heilpädagogischer Stützunterricht		

		schülerinnen und -schüler innerhalb des Unterrichts einzugehen und nur am Rande auf das Spezialangebot, das je nach Bedürfnis unterstützend oder ergänzend eingesetzt werden kann.	
16. Umsetzung der Ressourcen und Ressourceneinsatz	16.1 Finanzielle Ressourcen	Alle Ressourcen, die für die Förderungsmassnahmen zur Verfügung gestellt werden, sind einzeln aufzuführen: Finanzielle, materielle und personelle Ressourcen. Weiter ist zu klären, unter welchen Bedingungen die Ressourcen eingesetzt werden, damit die Schülerinnen und Schüler die Förderung auch nutzen können. Es ist zu berücksichtigen, dass finanzielle Ressourcen die grundlegenden Ressourcen sind, die letztlich auch Ressourcen in materieller und personeller Hinsicht massgebend bestimmen.	In finanzieller Hinsicht wird das Projekt durch den Kanton unterstützt, indem Beiträge bis 60 000 Franken, je nach Schulgrösse und Belastung der Schule, geleistet werden (vgl. BD/ZH 2009, S. 2; VSG 2005, S. 4, Art. 15, Seite 14, Art. 62). Die personelle und zeitliche Unterstützung ist so geregelt, dass während der Schulkonferenzen im Jahr mindestens 2-4 Tage für das Projekt gearbeitet werden muss (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2). Die Aufgaben der Planung, Koordination und Auswertung obliegen der verantwortlichen Person für „QUIMS“ sowie der Schulleitung, wofür je nach Grösse der Schule 1-3 Lektionen aufgewendet werden dürfen (vgl. BD/ZH 2009a, S. 2).
	16.2 Materielle Ressourcen		
	16.3 Personelle Ressourcen		

E-Mail Schreiben (Muster) an Lehrpersonen betreffend Anfrage Interview

Sehr geehrte Frau XY

Im Rahmen meiner Dissertationsarbeit, die ich an der Universität Zürich bei Prof. Dr. Oelkers schreibe, führe ich Interviews mit Lehrpersonen zum Thema des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I durch. Nebst allgemeinen Fragen zum Übertrittsverfahren beinhaltet das Interview auch spezifische Fragen zur Beurteilung und Förderung.

Da Sie an Ihrer Schule an dem Schuljahresmotto "Was ist guter Unterricht?" und damit einhergehend auch an dem Thema "Fordern und Fördern" arbeiten, möchte ich Sie hiermit anfragen, ob Sie sich für das Interview (Dauer zwischen 30-45 Minuten) zur Verfügung stellen würden. Damit Sie keinen allzu grossen Aufwand haben, werde ich Sie, falls Sie das wünschen, an Ihrem Arbeitsplatz oder zu Hause befragen.

Gerne erwarte ich Ihre baldige Antwort und verbleibe

Mit freundlichen Grüssen

Sabine Künzle

Interviewleitfaden¹ mit Lehrpersonen zum Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I

Vorbereitungen: Aufnahmegerät, Blatt für Personalien

Datum	_____
Name, Vorname	_____
Adresse	_____
Telefon/Natel	_____
E-Mail	_____
Unterrichtserfahrung	_____
Unterrichtstätigkeit an	_____
Kanton	_____
Schulgemeinde	_____
Merkmale der Klasse/Schule	_____

Angewöhnungsphase/Begrüssung:

IN: „Ich danke Ihnen nochmals bestens, dass Sie am Interview zum Thema „Übertrittsverfahren von der Primarstufe zur Sekundarstufe I“ teilnehmen. Das Interview führe ich im Rahmen meiner Dissertationsarbeit durch, die ich an der Universität Zürich bei Professor Oelkers schreibe. Das Interview umfasst Fragen zum Übertrittsverfahren im Allgemeinen als auch spezifische Fragen zum Beurteilen und Fördern. Ich bin interessiert an möglichst vielen Informationen, gerne dürfen Sie auch einzelne Beispiele aus Ihrer Unterrichtstätigkeit erzählen. Wenn eine Fragestellung nicht verständlich ist, fragen Sie bitte nach. Das Interview nehme ich mit einem Aufnahmegerät auf, weil es mir nicht möglich ist, parallel neben dem Interviewen alle Aussagen aufzuschreiben. Das Interview wird nachträglich mit dem Computer abgeschrieben und dann in ein spezielles Programm zur qualitativen Datenverarbeitung überführt. Einzelne Passagen oder Aussagen aus dem Interview werde ich dann in einem Text verarbeiten. Wenn Sie keine weiteren Fragen haben und Sie damit einverstanden sind, möchte ich Sie noch bitten, mir die folgenden Angaben zu Ihren Personalien und zu Ihrer Unterrichtstätigkeit aufzuschreiben.“

1. Fragen zum Übertrittsverfahren

- 1.1. IN: „Sie arbeiten als Lehrerin/Lehrer auf der 5./6. Primarstufe. Sind Sie zufrieden mit ihrer Arbeit? Wie erleben Sie den Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe?“
LP:
- 1.2. IN: „Wie beurteilen Sie das Übertrittsverfahren in Ihrem Kanton?“
LP:
- 1.3. IN: „Wie Sie sicher wissen, sind die Übertrittsverfahren in den einzelnen Kantonen unterschiedlich geregelt. Zudem fallen auch die Übertrittsquoten regional und kantonale recht unterschiedlich aus. Wie beurteilen Sie die Vielfalt der kantonalen Übertrittsbestimmungen in der Bildungslandschaft Schweiz? Wie beurteilen Sie die unterschiedliche Handhabung in der Quotenverteilung?“
LP:

2. Fragen zur Beurteilung

- 2.1. IN: „Das Beurteilen der Schülerinnen und Schüler bildet im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I neben dem Fördern, Lehren, dem Erziehen und dem Beraten einen wesentlichen Bestandteil ihrer Unterrichtstätigkeit. Wie gehen sie mit all den Ansprüchen um, die an Sie als Lehrperson gestellt werden? Wie leicht oder schwer fällt Ihnen das Beurteilen von Schülerleistungen?“
LP:
- 2.2. IN: „Wie objektiv schätzen Sie Ihre Beurteilung der Schülerleistungen ein? Was denken Sie, würden andere Lehrpersonen unabhängig Ihrer Einschätzung bei einem Übertrittsentscheid zum gleichen Ergebnis kommen?“
LP:
- 2.3. IN: „Wie stellen Sie Prognosen? Können Sie Beispiele nennen, bei denen Ihnen die Prognose besonders schwer fiel? Ist es überhaupt sinnvoll, Prognosen zur zukünftigen Schullaufbahn zu erstellen?“
LP:
- 2.4. IN: „In welcher Form beziehen Sie die Eltern in Ihre Übergangsentscheidungen mit ein? Wie stehen Sie zu kritischen Meinungen der Eltern? Wie stehen die Eltern zu Ihren Prognosen?“
LP:
- 2.5. IN: „Denken Sie, dass das Bildungsniveau der Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Schullaufbahn des Kindes hat? Was halten Sie von dem Elternmitspracherecht ganz allgemein?“
LP:
- 2.6. LP: „Wie schätzen sich die Kinder selber ein? Ist ihr Wunsch der zukünftigen Schullaufbahn in Bezug auf ihre Leistungen realistisch?“
- 2.7. IN: „Arbeiten Sie in Fragen zur Beurteilung zusammen mit Ihren Kolleginnen und Kollegen? Also erarbeiten Sie sich zum Beispiel ein schulinternes Beurteilungskonzept, das dann für alle verbindlich ist?“
LP:

- 2.8. IN: „Könnten Sie sich vorstellen, dass die Selektion schulextern in Ergänzung des Lehrerurteils erfolgen könnte, zum Beispiel mit einem standardisierten Testverfahren? Welche Vorteile bzw. welche Gefahren wären Ihrer Meinung nach mit einem solchen Vorgehen verbunden?“

LP:

3. Fragen zum Verhältnis Unterricht und Selektion

- 3.1. IN: „Wie erleben Sie Ihre Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der Selektion?“

LP:

- 3.2. IN: „Welche Bedeutung hat die Selektion auf die Gestaltung Ihres Unterrichts?“

LP:

- 3.3. IN: „Wie stützen Sie benachteiligte Schülergruppen in der Phase des Übergangs von der Primarschule zur Sekundarstufe I? Wie gestalten Sie den Unterricht, dass die Fördermassnahmen für das einzelne Kind wirksam werden? Also setzen Sie spezielle Hilfestellungen während des Unterrichts, differenzieren Sie in den Aufgabenstellungen?“

LP:

- 3.4. IN: „Sind die Lehrmittel so aufgebaut, dass sie eine differenzierte Arbeitsweise erlauben?“

LP:

- 3.5. IN: „Erhalten Sie für die Förderung der benachteiligten Kindern an Ihrer Schule Unterstützung im Kollegium, zum Beispiel durch die Teamarbeit der 5./6. Primarstufe oder durch die heilpädagogische Fachpersonen?“

LP:

- 3.6. IN: „Welche Erfahrungen machen Sie mit den Eltern Ihrer Schüler/Schülerinnen? Sind die Eltern an den schulischen Leistungen Ihrer Kinder interessiert? Haben Sie das Gefühl, dass die Eltern ihre Kinder und auch die Arbeit in der Schule unterstützen? Welche Eltern engagieren sich mehr, welche weniger?“

LP:

- 3.7. IN: „Wie empirische Untersuchungen belegen, sind insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien bei schulischen Selektionen deutlich benachteiligt. Eine Diskrepanz ist auch zwischen den Geschlechtern festzustellen, indem Jungen weit weniger gute Chancen haben als Mädchen, einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen zu besuchen. Wie schätzen Sie die Situation ein? Was müsste Ihrer Meinung nach im pädagogischen Schulalltag verändert werden?“

LP:

Abschluss:

IN: „Wir sind am Schluss des Interviews angekommen. Wenn Sie noch gerne etwas mitteilen möchten, wäre jetzt noch Gelegenheit. Gerne nehme ich auch Anregungen für die Fragestellung oder für die Gestaltung des Interviews entgegen. Ansonsten nochmals besten Dank für Ihren Einsatz und Ihre ausführlichen Antworten.“

Codierleitfaden für Interviewauswertung

Interview Fragen 1.1.-1.3.	Codesystem Codierregeln		Ankerbeispiele
Kategorie	erste Unterkategorie	zweite Unterkategorie	
01. Fragen zum Übertrittsverfahren allgemein	A. Übertritt aus Sicht der Lehrperson	a. unproblematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf eine eindeutig unproblematische Arbeit hinweisen.	„Der Übergang ist für mich zur Routine geworden, es macht mir keine Angst mehr, ich habe es irgendwie im Griff...“ (IN/04).
		b. problematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf eine eindeutig problematische Arbeit hinweisen.	„Ich finde es eine ganz schwierige Situation, die sechste Primar-klasse und dann den Übertritt in die Sekundarstufe I, sei es in die Sekundar- oder Realklasse, es ist immer schwierig“ (IN/06).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die sowohl auf unproblematische als auch auf problematische Arbeit hinweisen	„Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit, sonst wäre ich nicht immer noch Lehrerin. Ich empfinde die Arbeit in der Schule allerdings, je länger ich unterrichte, desto anstrengender“ (IN/03).
	B. Beurteilung des Übertrittsverfahrens	a. positiv Nur die Aussagen codieren, welche das Verfahren als eindeutig geeignet (praxistauglich, vielseitig in Bezug auf Selektionszeitpunkt, Dauer, Beurteilungselemente u. a.) bewerten. Mehrfache Kodierungen der gleichen Textpassagen sind erlaubt, wenn der Inhalt zu gewissen nachfolgenden Fragen passend ist.	„Ich habe insgesamt von dem aktuellen Verfahren einen guten Eindruck, weil ich der Meinung bin, dass wir auf verschiedene Weise die Sache angehen“ (IN/03). „Ich bin der Ansicht, dass wir hier im Kanton Basel-Stadt ein sehr gutes Übertrittsverfahren haben. Die Zuweisung erfolgt in der dritten Klasse der Orientierungsstufe auf einem Punktesystem, das die Schülerleistungen in verschiedenen Fächern adäquat erfasst. Auch hinter den Lernberichten kann ich stehen, weil jedes Fach in verschiedene Kompetenzbereiche aufgeschlüsselt wird. Im Fach Französisch werden die einzelnen Kompetenzen, Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Kenntnisse, differenziert beurteilt. Einzelne Schülerinnen und Schüler erzielen in gewissen Items bessere Leistungen, was dementsprechend auch differenziert bewertet werden kann. So können etwa die Leistungen von Kindern mit einer diagnostizierten Legasthenie in den mündlichen Bereichen besser erfasst und beurteilt werden, als wenn die Bewertung ausschliesslich nur die schriftlichen Leistungen umfassen würde“ (IN/08/51).
		b. negativ Nur die Aussagen codieren, welche das Verfahren als eindeutig ungeeignet (belastend, unbrauchbar, einseitig aufgrund Selektionszeitpunkt, Dauer, Beurteilungselemente u. a.) bewerten.	„...ich finde es grundsätzlich nicht gut, dass der Übertritt jetzt (zu diesem frühen Zeitpunkt) stattfindet, weil die Kinder gar noch nicht bereit sind, das zu leisten, was sie können, was ihrem Potenzial entspricht, weil sie es gar noch nicht ausschöpfen können“ (IN/05).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die das Verfahren sowohl als geeignet als auch problematisch bewerten.	„Für mich hat das so zwei Seiten: Auf der einen Seite kann man den Kindern den Prüfungsstress wegnehmen [...].Ich finde, dass es ganz viele gute Aspekte hat, wenn wir zusammen mit den Eltern

			entscheiden können, aber ich nehme wahr, dass es ganz schwierig ist, die Verantwortung zu tragen. Mich belastet je länger die Verantwortung, die ich zu tragen haben“ (IN/04).
	C. Quotenverteilung	a. unproblematisch Nur die Aussagen codieren, welche die Quotenverteilung als eindeutig unproblematisch bewerten.	„Letztlich ist es nicht eine Frage der Quoten, sondern eine Frage der Qualität der Bildungswege“ (IN/09).
		b. problematisch Nur die Aussagen codieren, welche die Quotenverteilung als eindeutig problematisch bewerten.	„Also bei der Quotenverteilung ist es ja primär so, dass Schweizer Kinder bevorzugt werden[....]. Das ist auch anhand der Statistik der Bildungsdirektion ersichtlich, zum Teil ist das haarsträubend“ (IN/05).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die die Quotenverteilung sowohl als unproblematisch als auch problematisch bewerten.	„Im Grunde genommen befürworte ich eine Harmonisierung des Vorgehens. Ich sehe aber auch, dass es gewisse Quartiere oder Gemeinden gibt, in denen bildungsnähere Familien leben, die auf die Bildung ihrer Kinder achten. Dass es an solchen Orten zu einer höheren Quote von Sekundarschülern führt, kann ich nachvollziehen. Aber wenn die Quotenverteilung kritisch betrachtet wird, stellen sich Fragen der Gerechtigkeit“ (IN/04).
	D. kantonale Vielfalt	a. unproblematisch Nur die Aussagen codieren, welche die kantonale Vielfalt als eindeutig unproblematisch bewerten.	„Die Unterschiedlichkeit der Übertrittsverfahren in den einzelnen Kantonen führt dazu, dass die Bildungschancen überall verschieden ausfallen. Ob die Bildungschancen jedoch dadurch verbaut werden, sei dahingestellt. Es ist wohl eher eine technische Angelegenheit, weniger eine inhaltliche“ (IN/09).
		b. problematisch Nur die Aussagen codieren, welche die kantonale Vielfalt als eindeutig problematisch bewerten.	„.... dass wir in der Schweiz so verschiedene Übertrittsverfahren haben, ist meiner Meinung nach nicht ideal. Einerseits ist es für die Familien schwierig, weil heutzutage aufgrund der Arbeitsverhältnisse mehr Mobilität gefordert wird. Andererseits ist es für die Kinder nicht einfach, wenn sie ein ganz anderes Schulsystem besuchen müssen“ (IN/03).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die die kantonale Vielfalt sowohl als unproblematisch als auch problematisch bewerten.	„Zur Frage der kantonalen Unterschiede kann ich aufgrund meines Unwissens nicht Stellung nehmen. Ich kenne die anderen Übertrittsverfahren nicht. Ich vermute allerdings, dass alle Kantone mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Es geht letztlich immer um die Frage, ob Schülerleistungen auf der Grundlage formativer oder summativer Beurteilungen erfolgen sollten“ (IN/12/23).

Interview Fragen 2.1.-1.7.	Codesystem Codierregeln		Ankerbeispiele
Kategorie	erste Unterkategorie	zweite Unterkategorie	
02. Fragen zur Beurteilung	E. Leistungsbeurteilung aus Sicht der Lehr- person	a. unproblematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf einen eindeutig unproblematischen Aufgabenbereich hinweisen.	„Das Beurteilen von Schülerleistungen fällt mir aufgrund meiner sehr langen Erfahrung leicht“ (IN/03).
		b. problematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf einen eindeutig problematischen Aufgabenbereich hinweisen.	„Das finde ich etwas sehr schwieriges. Es gibt ganz verschiedene Instrumente und wir werde da etwas allein gelassen[...]“ (IN/05).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die die Aufgabe der Beurteilung sowohl als problematisch als auch unproblematisch bewerten.	„Grundsätzlich fällt es mir leicht [...].Das technische des Beurteilens fällt mir leicht. Was mir hingegen widerspricht ist, dass ich das einzelne Kind gerne fördern möchte, einem schwachen Kind seine Fortschritte loben möchte [...]“ (IN/06).
	F. Faktoren auf Ebene der Schule	a. fest institutionalisiertes Team von Lehrpersonen Hier werden Aussagen codiert, die auf eine fest institutionalisierte Zusammenarbeit mehrer Lehrpersonen hinweisen.	„In Fragen der Beurteilung arbeiten wir Lehrpersonen eher weniger zusammen, ausser in den Teamsitzungen in Bezug auf die Übertrittsentscheidungen“ ((IN/08).
		b. schulinternes oder gemeindeübergreifendes Beurteilungskonzept Es geht hier um schulinterne Beurteilungskonzepte mit Regeln zur Beurteilung, die von den Lehrpersonen selber erstellt und in der Umsetzung auch verbindlich einzuhalten sind.	„Wir haben mit den Gemeinden, die zum Einzugsgebiet gehören, Abmachungen getroffen, so etwa die Gestaltung des Beurteilungsmassstabes, d. h. wie viele Punkte eine genügende Note oder eine gute Note ergeben. Daran halte ich mich auch, zum Beispiel dass 75% eine die Note vier ergeben und nicht schon mehr. Und ich schreibe auf jeden Test auch diesen Notenmassstab, damit es sowohl für die Kinder als auch für die Eltern einsichtlich ist. Und auch bei den Orientierungsarbeiten, sieht man dann auch, wie man selber beurteilt. Ich denke, dass dies ein interessanter Punkt ist“ (IN02/36).
		c. kantonale Beurteilungshilfen Es geht hier um Praxishandbücher etc. zum Thema Beurteilung und Selektion.	
		c. Weiterbildung Es geht hier um Kurse u. a., die zum Thema der Beurteilung auf Ebene der Schule angeboten werden.	

	G. Faktoren auf Ebene des Unterrichts Hier werden Aussagen codiert, die Hinweise auf die hier aufgeführten Faktoren auf Ebene des Unterrichts geben.	a. freiwillige Zusammenarbeit unter Lehrpersonen	„Ich werde durch meine Kollegin, die mir beim Beurteilen hilft, unterstützt“ (IN/04). „Und mir ist wichtig, dass die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, zum Beispiel mit der Parallelklasse funktioniert, dass man zusammen Absprachen treffen kann, [...] dass es mit der Elternschaft funktioniert, dass man transparent bleibt und mitteilen kann, was alles abläuft, so etwa an verschiedenen Anlässen - in Laupen besteht das Angebot, dass die Schulleitung die Elternschaft informiert - und dass man sich selber nicht in einen zweijährigen Druck bringen lässt, bis die Übertrittsgespräche oder die Einigungsgespräche um sind“ (IN/02/19).
		b. summative Beurteilung	
		c. prognostische Beurteilung	
		d. kontrollierte Subjektivität	
		f. Orientierungsarbeiten	
		g. Beobachtungsprotokoll	
		h. Prüfung	
		i. kontrollierte Subjektivität	
	H. Einschätzung des prognostischen Urteils	a. unproblematisch	„Ich messe Prognosen ein nicht zu starkes Gewicht bei. Ich stelle lediglich den Stand der Dinge fest, auf der Grundlage, was das Kind bis dahin leistungsmässig gezeigt hat. Da kann ich sagen, ob es die Anforderungen schaffen kann oder nicht. In der Regel trifft meine Einschätzung zu“ (IN/04).
		b. problematisch	„Ob wir die Situation hingegen immer richtig einschätzen, glaube ich kaum, denn da spielen noch andere Faktoren eine Rolle, die mit der Schule nicht in einem Zusammenhang stehen“ (IN/10).
		c. sowohl als auch	„Ich kann zwar meine Prognosen auf Wahrnehmungen stützen, die ich in der Zusammenarbeit mit dem Kind gemacht habe und ich kann auf verschiedene Erfahrungen zurückgreifen. Aber welche Laufbahn ein wirklich machen wird, das kann ich nicht voraussehen“ (IN/12).
	I. Faktoren auf Ebene der Schülerinnen und Schüler	a. Selbstbeurteilung Nur die Aussagen codieren, welche sich auf die Selbstbeurteilung beziehen.	„Sie sind unruhig, aber ich beziehe die Schülerinnen und Schüler regelmässig in die Beurteilungsphase mit ein“ (IN/08).
		b. Belastung Nur die Aussagen codieren, welche zum Ausdruck bringen, inwieweit sich Schülerinnen durch die Selektion belastet fühlen.	„Die Schüler sind schon gestresst [...], weil sie möglichst innerhalb der Klasse einen guten Leistungsstand erreichen wollen“ (IN/10).
		c. Zusammenarbeit	
		d. Auswirkung der Selektion auf Arbeits- und Lernverhalten	

	J. Faktoren auf Ebene der Eltern	a. Mitsprache Nur die Aussagen codieren, welche auf die Mitsprache der Eltern hinweisen.	„Im Grunde genommen befürworte ich da Elternmitspracherecht. Also ich finde es eine gute Sache, dass man (als Eltern) mitsprechen kann“ (IN/04/56).
		b. Erwartung Aussagen zur Erwartungshaltung gehen oft mit einem gewissen Druck auf Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen einher.	„... ich kann wahrnehmen, dass das Misstrauen der Eltern je länger je mehr zunimmt“ (IN/12/67).
		c. Zusammenarbeit Alle Aussagen codieren, die die Zusammenarbeit auf Ebene Eltern-Schule beinhalten.	
		d. Bildungsniveau Hier sind jene Aussagen zu codieren, die einen negativen oder positiven Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und der Schullaufbahn ihrer Kinder zum Ausdruck bringen.	
	K. Einschätzung der eigenen Beurteilung	a. eher objektiv	„Ja, wenn ich eine Skala machen müsste von 1-10 und 10 wäre das Objektivste, dann würde ich sagen, ich bin sicher in der oberen Hälfte“ (IN/06).
		b. eher subjektiv	„Das ist erwiesen, dass die Leistungsbeurteilung nie objektiv sein kann“ (IN/08).
		c. sowohl als auch	„Eine Beurteilung ist nie objektiv, sie ist immer subjektiv. Aber in den Testarbeiten kann man die eigene Beurteilung durch den Vergleich mit anderen Kollegen relativieren. Die Beurteilung im Team ist wichtig. Durch den Austausch mit meinen Kollegen kann ich meine Beurteilung einer Schülerleistung vergleichen, erweitern, ergänzen oder korrigieren“ (IN/11).
	L. Auswirkungen von standardisierten Tests	a. eher positiv	„Ein standardisiertes Testverfahren hätte den Vorteil, dass unsere Arbeit betreffend Selektion entlastet würde, weil die Beurteilung zusätzlich durch eine mehr oder weniger objektivere Instanz erfolgen würde“ (IN/09).
		b. eher negativ	„Eine Prüfung wäre für gewisse Kinder eher eine qualvolle Angelegenheit. Eine externe Prüfung (in Form eines standardisierten Tests) würde dazu führen, dass gerade benachteiligte Kinder in den Hintergrund geraten, weil die Lernzielarbeit im Vordergrund der Bemühungen stehen würde“ (IN/12).
		c. sowohl als auch	„Ein standardisierter Test hätte den Vorteil, dass ich eine Rückmeldung zu meiner Arbeit erhalten würde. Die Gefahr ist aber, dass auf solche Tests darauf hin gearbeitet wird, so dass die Klasse ein Niveau erreicht. Es gibt also Vor- und Nachteile“ (IN/04).

Interview Fragen 3.1.-3.7.	Codesystem		Codierregel	Ankerbeispiele
Kategorie	erste Unterkategorie	zweite Unterkategorie		
03. Fragen zum Verhältnis Unterricht und Selektion	M. Selektion und Förderung aus Sicht der Lehrperson	a. unproblematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf einen eindeutig unproblematischen Aufgabenbereich hinweisen.		„Aber in der entscheidenden Phase muss ich viele Bewertungen machen, damit die Kinder einem Niveau zugewiesen werden können, das ihrer Leistung auch entspricht. Nachher kann ich dann gezielt wieder darauf hinarbeiten, allfällige Lücken noch zu schliessen, indem ich bestimmte Themenbereiche wiederhole oder Fertigkeiten gezielt übe und festige“ (IN/08).
		b. problematisch Nur die Aussagen codieren, welche auf einen eindeutig problematischen Aufgabenbereich hinweisen.		„Ich stehe unter einem Druck: Gerade in der fünften Klasse ist es wichtig, dass ich möglichst Vieles erfassen kann, dass ich viele Noten habe – ich weiss, es klingt etwas hart - aber ich muss auch strenge Noten machen, so dass sie wissen, dass nicht alle die Kantonsschule erreichen werden“ (IN/07).
		c. sowohl als auch Alle Aussagen codieren, die die Aufgabe der Beurteilung sowohl als problematisch als auch unproblematisch bewerten.		„Ich muss bewusst selektive Tests durchführen. Das ist sicher ein Nachteil im ganzen Vorgehen. Der Vorteil liegt aber darin, dass ich als Lehrperson in die Pflicht genommen werde, vertiefter gewisse Themen zu bearbeiten“ (IN/12).
	N. Faktoren auf Ebene der Schule	a. fest ist institutionalisiertes Team von Lehrpersonen Hier werden Aussagen codiert, die auf eine fest institutionalisierte Zusammenarbeit mehrer Lehrpersonen hinweisen.		„Wir bekommen Unterstützung durch Lehrpersonen, die in der Regel nicht heilpädagogisch ausgebildet sind, aber über eine Zusatzausbildung verfügen. Sie sind als Primarlehrpersonen, meist in einem Teilpensum, angestellt“ (IN/07).
		b. Hausaufgabendienst u. a. familienergänzende Einrichtungen		„Auf die Frage betreffend Benachteiligung von Kindern von bildungsfernen Familien, kann ich nur sagen, dass Tagesschule und Aufgabenhilfe einen Ausgleich schaffen könnten. Ich kann es mir fast gar nicht anders vorstellen, denn zu Hause haben sie nie die gleichen Möglichkeiten“ (IN06/57).
		c. heilpädagogischer Dienst		„Es ist bei uns so, dass Kinder mit Schwierigkeiten in die Klasse für besondere Förderung gehen können. Sie erhalten dort eine individuelle Förderung im Deutsch, die Unterrichtsinhalte, die wir in der Klasse durchführen, werden nochmals langsam überarbeitet. Ich kann auch den Heilpädagogen um Hilfe bitten. Ich denke, dass es bei uns die Fördermassnahmen nicht schlecht eingerichtet sind“ (IN/04/51).
		d. Weiterbildung		

		e. Freizeitangebot	„Dann haben wir in unserem QUIMS Projekt neu ein Freizeitangebot [...] ausserhalb der Schulzeit oder nach der Schule, so werden Kurse beispielsweise zum Thema Hip-Hop-Tanzen, Klettern, Blockflötenspielen, Schulchor, Kunst, was ist Kunst? angeboten, damit die Kinder in der Freizeit sinnvoll beschäftigt sind“ (IN/03/61).
	O. Faktoren auf Ebene Unterricht	a. Organisation des Unterrichtsbetriebs	„Dann mache ich für jeden Tag ein Programm, das ich an die Wandtafel schreibe“ (IN/05/49).
		b. innere Differenzierung Es geht hier um Massnahmen der inneren Differenzierung die von den Lehrpersonen selber vorgenommen werden.	„Wir beginnen vielfach gemeinsam, also innerhalb der 5. oder 6. Klasse, sei es in Mathematik oder Deutsch oder was auch immer, und nachher fächere ich die Aufgaben auf oder ich habe ein vielseitiges Angebot mit verschiedenen Aufgaben, mit einer Werkstatt oder einer Wochenplanarbeit“ (IN/06).
		c. Einstellung und Haltung der Lehrperson	„Also ganz sicher müssten Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Grundhaltung sensibilisiert werden“ (IN/03).
		d. genderorientierte und interkulturelle Ansätze	„Ich habe gerade heute gesehen, dass Jungen anders arbeiten und lernen, sie verhalten sich auch in der Gruppe anderes. Man müsste sie ganz anders anpacken, sie anders beurteilen“ (IN/05).
		e. differenzierte Lehrmittel Hier werden Aussagen codiert, die die Lehrmittel sowohl als differenziert als auch undifferenziert bewerten. Differenzierte Lehrmittel sind auch unter „materielle Ressourcen“ zu kodieren.	„In der dritten Orientierungsstufe schon. Im Lehrmittel Mathematik werden im Übungsheft zwei Niveaus angeboten“ (IN/10).
		f. Diagnose	„Zu Beginn machen wir mit jedem Kind eine Standortbestimmung, damit allfällige Lücken erfasst werden können. Je nachdem wird mit kleineren Gruppen oder mit Halbklassen gearbeitet, die spezifisch individuell gefördert werden“ (IN/08/31).
		g. formative Beurteilung	„Dann stellt sich auch die Frage - wir haben gestern eine Weiterbildung zum Thema Begabtenförderung gehabt - schaue ich Defizite oder Ressourcen eines Kindes an, stärke ich die Stärken, indem ich gleichzeitig die Schwächen schwäche oder flicke ich an den wackeligen Füßen, dabei hätte es vielleicht einen starken Schwanz wie das Känguru und könnte dort drauf stehen, keine Ahnung“ (IN/05/42).
		h. Sprachförderung	„Um die Kompetenzen im Lesen zu fördern, haben wird das Projekt der Lesefüchse ins Leben gerufen. Frauen arbeiten mit den Kindern zusammen in der Bibliothek, indem sie die Kinder zum Lesen anregen, ihnen Hilfestellungen bieten, sie beim Leselernen begleiten und unterstützen“ (IN/03/61).

		i. freiwillige Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen	„Zudem müsste auch die Übergabe von der Primarschule in die Orientierungsstufe sorgfältiger gestaltet werden. Die Defizite und Schwierigkeiten der einzelnen Schüler müssten den angehenden Lehrpersonen auf der Orientierungsstufe mitgeteilt werden. Wir beginnen ohne Kenntnisse und am Anschluss an unsere Bemühungen müssen wir vernehmen, dass der Schüler oder die Schülerin bereits seit langem individuelle Unterstützung oder ein Therapie in gewissen Bereichen erhielt. Das ist für alle Beteiligten oft müssig. [...]“ (IN/11/64).
		k. Teamteaching	„Wir haben zwei Stunden für Deutsch und noch zwei Stunden für das Teamteaching, jetzt in der 5. /6. Klasse, die unteren Klassen haben noch mehr Stunden. Und ich handhabe die Stunden so, dass die Personen in meinem Unterricht anwesend sind, so dass sie zusammen mit den Kindern arbeiten können“ (IN/03/55).
	P. Faktoren auf Ebene der Schülerinnen und Schüler	a. Schülerpartizipation	„Ein fester Bestandteil unseres Förderkonzepts ist die Schülerpartizipation“ (IN/03/61).
		b. Arbeits- und Lernverhalten	„Ich hebe die fremdsprachigen Kinder eher, wenn ich sehe, dass sie eine gute Arbeitshaltung zeigen, also wenn sie über eine gewisse Selbständigkeit verfügen und an der Schule grundsätzlich interessiert sind“ (IN/03/34).
		c. Zusammenarbeit	„Wenn die Unterstützung zu Hause fehlt, ist es von Vorteil, wenn sich die Kinder ihre Hilfe anderswo holen. Eine andere Möglichkeit ist auch, wenn sich die Kinder selber zu Lerngruppen zusammenschliessen“ (IN/11/30). „Da werden die Kinder aufmerksam gemacht, was andere gut machen, was sie gut leisten oder wo andere einen Fortschritt gemacht haben. Da wir Lehrpersonen nicht immer zu zweit im Klassenzimmer sind, habe ich mich entschlossen, dass die Kinder auch einen Teil übernehmen müssen“ (IN/05/64).
	Q. Faktoren auf Ebene Eltern-Schule	a. Freizeitgestaltung	„Das wichtigste Elternengagement fängt im frühen Kindesalter an: Mit den Kindern spannende Dinge unternehmen, ihre Neugierde wecken, Fragen beantworten, auf die Kinder eingehen. Später dann sich für ihren Schulerfolg interessieren ohne unerfüllbare Anforderungen zu stellen und dann eben auch die mit der Schule getroffenen Abmachungen einhalten“ (IN08/58).
		b. Hausaufgabenbetreuung durch Eltern	„Und die Mithilfe ist insbesondere bei Bauernfamilien gegeben, weil Werte der Zusammenarbeit und Mithilfe verbindlich sind, es werden die Hausaufgaben gemeinsam am Küchentisch erledigt. Dort kann man wissen, dass gut geschaut wird. Und nachher wird es auch Kinder von Alleinerziehende die eine tadellose Unterstützung haben oder solche die überbehütet werden oder es gibt auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien, die wiederum bestrebt sind, dass ihre Kinder Hausaufgaben machen. Das Erledigen der

			Hausaufgaben ist ein Zeichen für die Art der Mithilfe, wie die Eltern die Schularbeit unterstützen“ (IN/01/55).
		c. Unterrichtsbesuche	„Meistens sehen die Eltern nur anhand Testarbeiten oder Hausaufgaben, was im Unterricht läuft, dabei wäre es eigentlich wünschenswert, wenn die Eltern vermehrt auch Unterrichtsbesuche machen würden. Ich habe eigentlich relativ selten Unterrichtsbesuche. Und mich würde es eigentlich freuen, wenn sie sich auch ein Bild über den Unterricht machen könnten“ (IN/02/53).
		d. Zusammenarbeit	„Wir geniessen eine hohe Akzeptanz und die Eltern sind auch interessiert an den schulischen Belangen, allerdings sind sie nicht immer einverstanden, insbesondere mit der Beurteilung. Sie sind grundsätzlich wohlwollend gegenüber ihren Kindern eingestellt und sie unterstützen sowohl ihre Kinder als auch unsere Arbeit in der Schule“ (IN/10).
		e. soziales Netzwerk	„Es hat zwei oder drei Klassen im Schulhaus, die das soziale Netzwerk im Quartier, Senioren und andere engagierte Menschen, intensiv nutzen, um die Kinder im Unterricht zu fördern“ (IN/03/61).
		f. Frühförderung	„Es ist wichtig, dass diese Betreuung von Anfang an gewährleistet wird, so dass eine Frühförderung auch wirksam werden kann. Nur so können die Bildungschancen zwischen Kindern aus bildungsnahen oder -fernen Familien ausgeglichen werden“ (IN/08/61).
	R. Ressourcen Die einzelnen Ressourcen (finanzielle, materielle oder personelle Ressourcen) lassen sich nicht immer klar voneinander abgrenzen. Materielle und personelle Ressourcen stehen in Abhängigkeit mit finanziellen Ressourcen. Die einzelnen Aussagen sind daher ev. mehrfach zu kodieren.	a. personelle Ressourcen	„Wir bekommen Unterstützung durch Lehrpersonen, die in der Regel nicht heilpädagogisch ausgebildet sind, aber über eine Zusatzausbildung verfügen“ (IN/07/55).
		b. materielle Ressourcen	„Die Lehrmittel sind sehr ungeeignet. In den Lehrmitteln wird eigentlich gar nicht differenziert. Das ist ein grosser Aufwand. Ich wünschte mir, dass die Lehrmittel zukünftig so gestaltet wären, weil es letztlich nicht meine Aufgabe ist, zusätzlich immer wieder in den Kinderbuchladen zu laufen und geeignetes Material zu kaufen, obwohl ich das gerne mache. Man sollte da mehr zur Verfügung stellen“ (IN/05/51).
		c. finanzielle Ressourcen	„Das Förderkonzept an unserer Schule erachte ich grundsätzlich als gut, allerdings fehlt es an zeitlichen und finanziellen Ressourcen, so dass sich die zuständigen Lehrpersonen nur ansatzweise aktiv und verantwortungsbewusst für die Förderung Benachteiligter einsetzen können“ (IN/09/53).
		d. Vernetzung der Förderbemühungen	„Die Vernetzung der Förderbemühungen findet an vielen Orten noch nicht optimal statt“ (IN/03/66).

Begriffsbezeichnungen

Die folgenden fettgedruckten Begriffe sind in der hier vorliegenden Arbeit als übergeordnete Begriffe zu verstehen, darunter andere synonyme Begriffe subsumiert werden. In der kantonalen Dokumentenanalyse werden in der Regel die kantonsspezifischen Begriffe benutzt, in der interkantonalen Analyse (Synthese) hingegen die übergeordneten Begriffe.

Abgebende/abnehmende Schule: Die „abgebende Schule“ ist die Primarschule, die „abnehmende Schule“ diejenige, die an die Primarschule anschliesst. Die auf der Sekundarstufe I geführten Schulen werden in einigen Kantonen als „abnehmende“ oder „Abnehmer-schule“, in anderen Kantonen auch als „aufnehmende Schulen“ bezeichnet.

Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten: In einigen Kantonen wird auch die „Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz“ beurteilt. In einem Kanton wird das „Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten“ (ALS) in anderer Reihenfolge als „Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten“ (LAS) bezeichnet.

Departement: Je nach Zuständigkeitsordnung wird das „Departement“ in den einzelnen Kantonen als „Bildungs- und Kulturdepartement“, als „Erziehungsdirektion“ oder als „Departement für Erziehung und Kultur“ bezeichnet.

Dissensfall: Wenn Eltern und Lehrperson sich beim Übertrittsentscheid nicht einig werden, wird vom „Dissens“, „Dissensfall“ oder von der „Uneinigkeit“ gesprochen.

Einzelschule: Die kommunale Schule wird als „Einzelschule“ oder als „pädagogische Einheit“ definiert. Sie umfasst einen oder mehrere Standorte innerhalb einer Gemeinde.

Eltern: Aufgrund der pluralistischen Familienformen wird in einigen Kantonen der Begriff „Eltern“ durch denjenigen der „Erziehungsberechtigten“ ersetzt. In einigen Kantonen werden die beiden Begriffe auch synonym verwendet.

Entwicklung: In der Gesamtbeurteilung wird teilweise auch die „Entwicklung“ einer Schülerin bzw. eines Schülers einbezogen, die in einigen Kantonen auch als „Entwicklungspotenzial“ als „Entwicklungsverlauf“, Meistens bezieht sich die Beurteilung auf die zu „erwartende“ oder „künftige Entwicklung“, im Sinne einer prognostischen Einschätzung.

Fachliche Leistungen: In einigen Kantonen werden die fachliche Leistungen mit dem Begriff der „Sachkompetenz“ umschrieben.

Fachübergreifende Leistungen: Fachübergreifende Leistungen (bspw. konzentriertes Arbeiten etc.) beziehen sich auf Fähigkeiten im Bereich des „Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten“.

Geleitete Einzelschule: In einer „geleiteten Einzelschule“ bzw. in einer „teilautonom geführten Schule“ wird den Schulen eine höhere Organisationsautonomie zugesprochen, die meistens mit einer Trennung der betrieblich-pädagogischen Führung einerseits und der politisch-strategischen Führung andererseits einhergeht. Der Schulleitung obliegen in der Regel betrieblich-pädagogischen Aufgaben, während die kommunale Aufsichtsbehörde für die politisch-strategischen Aufgaben zuständig ist.

Gesamtbeurteilung: Die „Gesamtbeurteilung“ beruht auf mehreren Beurteilungselementen. In einigen Kantonen wird die „Gesamtbeurteilung“ auch als „ganzheitliche Beurteilung“ oder als „erweiterte Beurteilung“ definiert.

Gespräch: Mitunter wird das Gespräch zwischen Eltern und Schule je nach Gesprächsinhalt auch als „Elterngespräch“, „Standortgespräch“, „Zuweisungsgespräch“, „Beurteilungsgespräch“ oder „Übertrittsgespräch“ bezeichnet. Eine weitere Form des Elterngesprächs ist das „Einigungsgespräch“, das im Dissensfall durchgeführt wird.

Kantonale Aufsichtsbehörde: In einigen Kantonen wird die kantonale Aufsichtsbehörde als „Amt für Volksschulen“, als „Amt für Volksschule und Sport“, als „Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung“ oder als „Volksschulamt“ bezeichnet.

Kernfächer: Sie werden auch als „Hauptfächer“ bezeichnet. Meistens gehören zu den „Hauptfächern“ Mathematik, Deutsch, Französisch und/oder Englisch und/oder Natur & Umwelt (N & U) bzw. Natur-Mensch-Mitwelt (NMM).

Kommunale Aufsichtsbehörde: In einigen Kantonen wird die kommunale Aufsichtsbehörde der Schule als „Schulpflege“, als „Schulrat“ oder als „Schulkommission“ bezeichnet.

Lernbericht: „Lernberichte“ werden zuweilen auch als „Zeugnis“ oder als „Beurteilungsbericht“ bezeichnet. Der Übertrittsbericht ist eine spezielle Form des Lernberichts, der beim Übertritt von der Primarschule zur Sekundarstufe I ausgestellt wird.

Modelle: Unter dem Begriff „Modelle“ sind die auf der Sekundarstufe I verschiedenen Strukturmodelle (traditionell geführte Schulen, kooperative oder integrative Schulen) zu verstehen. Innerhalb eines Modells sind in einigen Kantonen auch „Varianten“ möglich. Übertrittsverfahren werden mitunter auch als Modelle bezeichnet.

Niveaus: Die in kooperativ geführten Sekundarschulen homogenen „Niveaus“ werden auch als „Abteilungen“, „Niveaugruppen“, „Niveaunklassen“, „Leistungsniveaus“ oder „Leistungsgruppen“ bezeichnet. Je nach Kanton werden zwei oder drei „Niveaus“ unterschieden, wobei für die Abstufungen verschiedene Abkürzungen vorliegen. Die Abkürzung „A“ bedeutet allgemeine Ansprüche, „G“ oder „g“ grundlegende Ansprüche, „E“ oder „e“ erweiterte Ansprüche, „m“ mittlere und „P“ hohe Anforderungen.

Orientierungsarbeiten: Orientierungsarbeiten sind summative Lernkontrollen, die zu verschiedenen Zwecken eingesetzt werden.

Pflichtfächer: Sind alle für eine Schülerin oder Schüler obligatorisch zu besuchenden Fächer.

Prüfung: Die in einigen Kantonen im Dissensfall zur Verfügung gestellten Prüfungen werden auch „koordinierte Aufnahmeprüfung“ oder „Aufnahmeprüfung“ bezeichnet.

Schülerinnen und Schüler: Schülerinnen und Schüler synonym als „Lernende“ bezeichnet.

Schultyp: Als „Schultyp“ wird bspw. die geteilten Schulen der Sekundarstufe I bezeichnet, also die „Sekundarschule“, die „Realschule“ oder die „Werkschule“.

Selbstbeurteilung: Die Selbstbeurteilung der Lernenden bezieht sich auf Leistungen des ihres Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens. In einigen Kantonen wird die Selbstbeurteilung auch als „Einschätzung“ oder als „Selbsteinschätzung“ bezeichnet.

Stammklassen: Die in einer kooperativ gegliederten Sekundarstufe geführten Stammklassen werden auch als „Sekundarklassen“ oder „Realklassen“ bezeichnet.

Schulinspektorate: Die der kantonalen Aufsichtsbehörde unterstellten „Schulinspektorate“ werden auch als „Inspektion“ oder „Inspektorate“ bezeichnet. Ihre Tätigkeit bezieht sich auf die kommunale Einzelschule und auf ihre Träger.

Sozialverhalten: Anstelle von „Sozialverhalten“ wird auch die „Sozialkompetenz“ verwendet.

Verordnung über die Volksschule: In einigen Kantonen wird die „Verordnung über die Volksschule“ auch als „Volksschulverordnung“, als „Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung“ oder als „Verordnung über den Volksschulunterricht“ bezeichnet.

Volksschulgesetz: In einigen Kantonen wird das „Volksschulgesetz“ auch als „Gesetz über die Volksschulbildung“, „Gesetz über die Volksschule“ oder als „Schulgesetz“ bezeichnet.

Zuweisung(sentscheide): Darunter ist der Entscheid betreffend Zuweisung zu den einzelnen Schultypen bzw. Niveaus auf der Sekundarstufe I zu verstehen. Es liegen in den Kantonen unterschiedliche Begrifflichkeiten, „Zuteilungsentscheid“, „Übertrittsentscheid“, „Zuteilung“, vor.

Lebenslauf

Sabine Künzle, geboren 1964 in Basel, studierte Pädagogische Psychologie, Kunstgeschichte und Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern (Lizentiat). Seit Abschluss der Lehrerausbildung im Jahre 1987 ist sie auf der Primar- sowie der Sekundarstufe I und II als Klassen- und Fachlehrkraft tätig, an öffentlichen wie an privaten Schulen im Kanton Bern. Sie hat mehrere Jahre im Übergang zwischen der Primarschule und der Sekundarstufe I unterrichtet und zahlreiche Schülerinnen, Schüler und Eltern durch den Selektionsprozess begleitet.